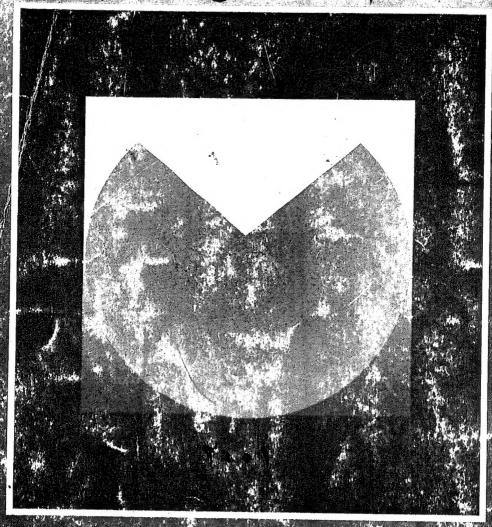
المُدخل إلى علم النفس التربوي



ور مجمع مبدالحليم بحسى المداسي المستحدث عالي

ن مهار تماعیل مناشخم د. تا پاند می خانیل مکان

المدخل إلى علم النفس التربوي

أ.د. محمود عبد الحليم منسى أ.د. سيد الطواب

أ.د. أحسم د صالح د. ناجى محمد قاسم

د. مهااسماعیلهاشم د. نبیلةمیخائیلمكاری

الفصل الأول علم النفس موضوعه - نشأته

إعداد أ.د. محمود عبد الحليم منسى

الفصل الأول علم النفس موضوعه ونشأته

مقدمة

علم النفس علم قديم حديث، فاهتمام الانسان بنفسه ودراستها قديم قدم البشرية، ولكن صياغة الحقائق العلمية في علم النفس مسألة حديثة، ولقد اعتدنا في حياتنا اليومية أن نسأل أسئلة تقع في صميم علم النفس، دون أن يكون لنا دراية علمية بنظريات علم النفس. وإذا كان علم النفس قد تاه في متاهه الفلسفة، فإننا عندما نتسائل عن ماهية علم النفس، فإنه من الصدق القول بأن الفلاسفة قد أناروا الطريق أمام علم النفس ووضعوا مشاعلهم على دروبه.

ويمكننا القول بصفة عامة، أن علم النفس الحديث لا يرجع إلى أبعد من الحديث الدول بصفة عامة، أن علم النفس السيكولوجي في مدينة ليبزج -PAP عام النفل المعمل بدأ علم النفس مسيرته، وتبنى طرائقه الخاصة، وطرح مشاكله محل البحث والتنقيب، ولذا فعلم النفس علم شاب، ولقد كان من جراء هذا الشباب أن تعددت نظرياته واختلفت مدارسه، فاتجه التحليل النفسي إلى سبر أغوار النفس الانسانية، ودراسة اللاشعور ضمن مستويات أو طبقات الشخصية واستند إلى «السيكودينامية» في تأويل السلوك وفهمه، مما فتح الطريق أمام النزعة الانسانية في علم الانسانية في علم النفس، بينما انجهت المدرسة السلوكية إلى التجريب المعملي سعياً إلى بناء قوانين عامة محكم السلوك وتسمح بالتعميم والتنبوء، مما فتح الطريق أمام النزعة الطبيعية (الفيزيائة) في علم النفس، تلك النجوء، مما فتح الطريق أمام النزعة الطبيعية (الفيزيائة) في علم النفس، تلك النزعة التي ترى أن الأنسان ما هو إلا شئ من أشياء الطبيعة وينبغي أن محكمه قوانين علم الطبيعة (الفيزياء).

وجاءت مدرسة الجشطلت لتستند إلى التجربة المعملية في إطار من «السيكودينامية» التي تتيح فهما للشخصية من خلال الصيغة أو الشكل كمفهوم تفاعلى.

وأدى تعدد المدارس إلى تعدد المناهج والطرق المستخدمة في دراسة علم النفس، ومن ثم تعددت المجالات وتعددت فروع علم النفس.

موضوع علم النفس:

«يمكن تعريف علم النفس بأنه الدراسة العلمية للسلوك. ويحاول علم النفس مساعدتنا في فهم وتفسير سلوك الكائنات الحية بالطريقة التي تسلك بها... » (ويتيج، ١٩٨٣ ، المقدمة).

ويختلف مفهوم «السلوك» بأختلاف مدارس علم النفس فبينما ترى المدرسة السلوكية أن المقصود به السلوك الظاهر ترى مدرسة التحليل النفسي أن المقصود هو كل ما يصدر عن الشخص بما في ذلك العمليات اللاشعورية.

ولقد كان علم النفس في الماضي فرعا من فروع الفلسفة، يتبع طريقها في البحث، فكان يبحث في ماهية النفس أو طبيعة العقل، ثم تعرض علم النفس أثناء نموه وتطوره لمؤثرات عدة من العلوم الأخرى على اختلافها، فأصبح علم النفس يدرس جميع أوجه نشاط الأنسان في تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها.

والبيئة تشمل كل ما يحيط بالأنسان من أفراد وجماعات وظروف متعددة في أسرته وفي عمله وفي جميع الأماكن التي يرتادها، كما تشمل جميع المواقف التي يعرض نفسه لها، أو التي تفرض نفسها عليه بمشكلاتها المتعددة.

والانسان يعمل دائماً على تحقيق أهدافه والتغلب على الصعوبات التي تقابله مما يجعله يسعى دائماً إلى تعديل سلوكه إذا اقتضى الأمر، حتى يستطيع أن يتكيف مع بيئته، وهذا لا يتم إلا عن طريق إعمال الفكر فهو مطالب بالتفكير والتعقل والتروى والأنتباه، والتصور، والتذكر، وما إلى ذلك من عمليات عقلية. وقد يضطر إلى أشكال من السلوك لا يرتضيها تماما، وطبيعى أنه يتعرض أثناء ذلك لانفعالات مختلفة كالخوف أو الغضب أو ما إلى ذلك، مما قد يدفعه إلى التوقف عن السلوك أو إلى المضى فيه قدما، وهو في هذا كله، يشعر أنه في حاجة إلى القدرة على التحمل وإلى المرونة وإلى تعديل أفكاره وخططه وإلى التحكم في انفعالاته وإلى التعبير عن نفسه بكافة الوسائل التي يراها ملائمة.

إن جميع هذه الأوجه من النشاط العقلى والانفعالى والجسمى والحركى التى تخدث حين يتعامل الانسان مع البيئة التى تخيط به، هى موضوع الدراسة في علم النفس، ومعنى ذلك أن علم النفس يدرس ثلاثة أوجه من النشاط:

- ١ السلوك الحركى واللفظى، وهذا نشاط خارجى يمكن أن يلاحظه وأن يبحثه أشخاص كثيرون غير الشخص الذى يصدر عنه.
 - ٢ النشاط العقلى: كالتفكير والتعلم والتذكر والتخيل والإدراك ... الخ.
- ٣- النشاط الوجداني أو الأنفعالي: كالخوف والغضب والحزن والسرور واللذة والألم ... الخ. وهذان النمطان الأخيران من السلوك يعتبران من الأنشطة الداخلية التي لا يشعر بها إلا صاحبها وحده.

إن علم النفس يصف مختلف ألوان السلوك الانساني، السلوك العادى والسلوك غير العادى.

كما يبحث النفس عن الشروط والعوامل التى لا يتم علم النفس بدونها، أى ما وراء هذا السلوك من استعدادات كافة ودوافع شعورية أو غير شعورية، إذ كثيراً ما يكون الأنسان غير شاعر بما يحركه من دوافع.

محددات السلوك:

عرفنا أن علم النفس يدرس سلوك الانسان والحيوان بطريقة علمية، كما عرفنا السلوك باعتبار أنه مجموعة الاستجابات التي تصدر عن الفرد كرد على مثيرات معينة، ونريد أن نوضح أي سلوك يصدر عن الانسان يعتبر محصلة لتفاعل عدة عوامل هي العوامل الجينية – الجبلية، والحالة الفسيولوجية للشخص، الخبرات السابقة المتعلمة والمؤثرات البيئية المحيطة بالفرد يعني أنه لا يمكن فهم السلوك الصادر عن الانسان إلا بناء على هذه العوامل المتفاعلة مجتمعة وذلك لتعقد السلوك البشري.

أولاً: العوامل الجينية - الجبلية:

يولد الانسان وهو مزود ببعض الخصائص التي يشترك فيها مع غيره من افراد البحنس البشرى، من هذه الخصائص الارجاع العصبية البسيطة والأفعال المنعكسة ومجنب المثيرات المؤلمة المنفرة والهرب من الخطر، تلك الخصائص توجد بين البشر جميعا لما لها من قيمة في المحافظة على حياة الانسان.

وثمة مجموعة من الخصائص التي يولد الانسان مزوداً بها ألا «أنها تكون خاصة، وليست مشتركة بين بني البشر جميعاً مثل عتبة احساسه بالألم أي أقل

مقدار من المثير المؤلم الذي يستطيع الانسان الاحساس عنده بالألم أو ما يعرف بعتبة الاحساس الدنيا.

وعتبة الاحساس القصوى أى أعلى كمية من المثير يمكن أن يتحملها الشخص دون أن يتغير مثل الدرجة التي يتغير عندها الاحساس اللمسى ليصبح احساسا بالضغط.

يطلق على المجموعة الأولى من الخصائص Genotype أما المجموعة الثانية من الخصائص فيطلق عليها Phenotype أو الخصائص الجينية الكامنة في مقابل الخصائص الجينية الظاهرة.

وبالرغم من التقدم العلمى الهائل فإنه لم يستطيع العلماء فصل العوامل الاولى عن الثانية مما أدى إلى تسميتها معاً بأسم «الخصائص الجبلية» وكذلك لم يستطيع العلماء تغير هذه العوامل قبل الميلاد بالرغم من إنه يمكن التعديل بعد الميلاد مثل تدريب الانسان على أن يتحمل مستوى من الألم يفوق مستواه السابق أو تدريب الانسان على الأقدام المثيرات الخطرة.

ثانياً: الحالة الفسيولوجية:

يعتبر الجهاز العصبي مسئولا عن تحقيق التكامل داخل جسم الانسان إذ يسيطر وينظم وظائف الجهاز الغددي وحركات العضلات الارادية وغير الارادية.

وبالتالى فإن أى تأثير على الجهاز العصبى يؤثر على سلوك الشخص فالأدوية المهدئة تؤثر على السلوك من خلال الجهاز العصبى، والحرمان من النوم يؤثر على السلوك من خلال الجهاز العصبى، وارتفاع درجة الحرارة يؤثر على السلوك وغير ذلك.

وإذا كان الجهاز العصبى له دوره الهام فى السلوك فإن للحالة الفسيولوجية للانسان قبل وأثناء ممارسة السلوك دورها فى الاداء - فالجائع تكون استجابته للمثيرات المرتبطة بالطعام ممختلفة عن استجابة الشبعان. وبالتالى فإنه يمكن تعديل سلوك الشخص بالتحكم فى حالته الفسيولوجية (بحرمانه من الطعام مثلاً - أو النوم لعدة ساعات).

وبالتحكم في البيئة الخارجية (ظروف تقديم الطعام). فلقد وضع «سكنر»

عالم النفس السلوكي فأراً جائعاً داخل قفص به رافعة اذا ضغط عليها حصل على الطعام. بتكرار المحاولات تعلم الفأر الضغط على الرافعة كلما اراد الحصول على الطعام.

وأخيراً يجب الأشارة إلى أن الحالات الفسيولوجية للكائن فقد تكون جبلية دائمة مثل ضغط الدم أو تكون مؤقتة مثل الحرمان من الطعام.

ثالثاً: الخبرات السابقة المتعلمة:

يمكن القول بأن كثيرا من الاستجابات إنما تعتبر نتيجة لتاريخ طويل من التعام في المواقف السابقة – وبالتالى فإن التنبوء بالسلوك إنما يكون على أساس معرفتنا بخبرات الشخص المتعلمة من قبل في المواقف السابقة. فالطفل الذي يبكى كلما أراد الحصول على شئ ما قد أكتسب هذا السلوك وتعلمه نتيجة لاستجابة والديه لرغباته كلما بكى في مواقف سابقة، وبالتالى يمكن التنبوء بأن هذا الطفل سيبكى إذا أراد الحصول على أى شئ آخر. ولتعديل هذا السلوك يدرب الطفل على أساليب سلوكية جديدة لإشباع حاجاته. فإذا لم يعط الطفل الشئ الذي يبكى عليه عدة مرات، وطلب إليه أن يسكت أولاً لكى يحصل عليه فإنه بذلك يمكن تعديل سلوكه في نفس الموقف وفي المواقف المماثلة أيضاً.

رابعاً: المؤثرات البيئية المحيطة بالفرد:

يقصد بالبيئة بمعناها الواسع مجموعة المؤثرات أو المثيرات التي يتعرض لها الفرد منذ الاخصاب في الرحم حتى الوفاة، ويستجيب لها استجابات متعددة تساعده على التعامل معها، هذه المؤثرات قد تكون جغرافية كطبيعة البيئة وتضاريسها ومناخها، وقد تكون تاريخية متمثلة في مستوى تقدم حضارة وثقافة المجتمع، وقد تكون إجتماعية متمثلة في عادات وتقاليد وأديان وأنماط التعامل الإجتماعي داخل الأسرة وخارجها، وقد تكون سيكولوجية متمثلة في اهتمامات الفرد وميوله وعاداته وانجاهاته.

والبيئة بهذا المعنى يختلف تأثيرها على الأفراد اختلافاً كبيراً، فسلوك القروى يختلف عن سلوك الطفل يختلف عن سلوك الطفل الأول يختلف عن سلوك الطفل الثانى والثالث أما البيئة بمعناها الخاص فهى عبارة عن الوقائع التى تسبق السلوك أو النتائج المترتبة على نلك الوقائع والنتائج يمكن ملاحظتها وتسجيلها والحكم

فيها بحيث نغير من السلوك فالتلميذ الذى لا ينتبه لمدرسة يمكن إثابته عندما ينتبه إلى المدرس، وبتكرار تدعيم السلوك المرغوب وفقا لاسلوب معين تتكون عادة سلوكية جديدة في الانتباه إلى المدرس.

خصائص السلوك:

يتميز بعدة خصائص:

- ۱ -- السلوك محدد بعوامل متعددة منها عوامل مستمدة من الوراثة أى الخصائص الوارثية التى يرثها الفرد عن والديه وأجداده، وبعوامل مستمدة من تاريخ حياة الفرد وما مربه من خبرات وبعوامل مستمدة من حاجات الفرد وبناء شخصيته وبعوامل مستمدة من بيئة الفرد التى يعيش فيها.
- ۲- يتميز السلوك بالمرونة، فلكل انسان مهاراته ومعلوماته التي يعلمها والتي يعد لها وفقا لما يمر به من ظروف، وكل إنسان يتعلم بطرق مختلفة وبالتالي يصل إلى نتائج قد تكون مختلفة.
- ۳- إن السلوك محصلة فعل ورد فعل أى محصلة مثيرات بيئية واستجابات فردية فالثعلب الذى يتعرض لهجمات الاسد فى مكان معين لن يذهب إلى هذا المكان ثانية والطفل الذى لسعته النار لن يضع يده فيها ثانية بل يعمل على إبعادها عنه.
- السلوم هادف Goal directed أى يهدف إلى إشباع حاجة لدى الكائن الحى. فالأنسان يبحث عما يشبع حاجته للطعام والشراب والراحة وبجنب الألم وإلى التقدير والمركز الإجتماعي أو إلى ما يعترضه من مشكلات أو مواجهة ما يعنى من صراعات داخلية بين دوافعه أو خارجية مع الظروف التى تعترض طريق تحقيقه لأشباعاته.
- السلوك مركزى التنظيم Centrally regulated ، إذ تنظمه ذات الفرد فكل خبرة أو سلوك له دلالته بالقياس إلى ذات الفرد وإلى المعى الذى تخلفه الذات فعدم تحية صديق له تعتبر غطرسة منه أو عدم احترام لك، وقد يعتبرها شخص آخر عدم انتباه الزميل له،
- ٦- السلوك دائماً سلوك توافقي، فالفرد يسعى إلى حل ما يعترضه من مشكلات

وإلى تحقيق أقصى درجات النمو، لذلك يستخدم الحيل الدفاعية كالاسقاط والتقمص والتبرير والحيل الفعالة كضبط النفس والمرح والاتصال بالآخرين لكى يحقق أهدافه التي يسعى إليها ومحققا لذاته الثبات والاستقرار.

أهداف علم النفس:

يمكن أن نلخص أهداف علم النفس في ثلاثة أهداف:

١ - فهم السلوك وتفسيره.

٢- ضبط السلوك والتحكم فيه بتعديله وتحسينه.

٣- التنبوء بما سيكون عليه السلوك.

فالهدف الأول هو جمع وقائع وصياغة مبادئ عامة وقوانين يمكن بها فهم السلوك وتفسيره، فهو يعبر عن فهم أنفسنا وفهم الآخرين وهذا يجعلنا أكثر سعادة وانتاجاً.

كما أن علم النفس يساعدنا على فهم أصول كثير من المشكلات الإجتماعية وكثير من التيارات الفكرية والازمات والصراعات والتناحرات الدولية. كل ذلك يقوم على أسس عملية لاعلى مجرد الملاحظة العابرة والخبرات العارضة، كما أن الاجوبة التي يقدمها علم النفس يمكن التحقق من صحتها وسلامتها.

وأما الهدف الثانى والثالث فهما التنبوء بما سيكون عليه السلوك وضبط السلوك والتحكم فيه والواقع أن فهم الظاهرة أسبابها وخصائصها يعين على التنبوء بحدوثها وعلى ضبطها والتحكم فيها. وهذان هدفان علميان من أهداف العلم كل علم.

فمثلاً، اذا عرفنا أن حرمان الطفل من عطف الوالدين يمهد الطريق لاصابة الفرد بمرض نفسى في مستقبل حياته، استطعنا أن نتنبأ بالمصير النفسى لطفل نشأ على التربية ، وإن نبتعد عن هذا النمط تسنى لنا أن نجنبه الفشل من إقحامه في دراسة ليس مؤهلا لها

وإذا عرفنا الدوافع التي تحركنا نحو اصدقائنا وزملائنا وأولادنا استطعنا أن نتحكم في سلوكنا وأن نعد له اذا لزم الامر حتى يصبح سويا وهكذا.

والواقع أن الانسان لو بذل في سبيل السيطرة على نفسه بعض ما بذل في سبيل السيطرة على الكون، لكان عالمنا اليوم أكثر صفاء ونزاهة وسعادة

نشأة علم النفس

علم النفس علم قديم نشأ مع نشأة الانسان، وتطور الفلسفات القديمة. فلقد اهتم فلاسفة اليونان بعلم النفس، فلقد أوضح أفلاطون (٤٢٧ – ٣٤٧ ق. م)أن النفس بالنسبة للجسم كالربان بالنسبة للسفينة وقسم النفس إلى أقسام ثلاثة هى: النفس العاقلة ومكانها الرأس، والنفس العصبية ومكانها القلب، والنفس الشهوائية ومكانها البطن، كما اهتم «ارسطو Aristotle» (٣٢٢ /٣٨٤) ق. م)أيضاً بدراسة النفس وإن كان قد اعتبر أن النفس شئ من أشياء الطبيعة وينبغى دراستها ضمن علوم الطبيعة (الفيزياء) مستخدما نفس المنهج المستخدم فى العلوم الطبيعية. وفرق أرسطو بين النفس النامية وهى المسئولة عن الحياة والغذاء والنمو، والنفس الحيوانية وهى المسئولة عن الاحساس والحركة وتستخدم الحواس الخمس، والنفس الناطقة وهى المسئولة عن التفكير.

كما اهتم علماء المسلمين بعلم النفس فلقد مخدث «الفارابي» (١٨٧٠) من الصلة بين النفس والبدن وقال أنها تشبه صلة السجين بسجنه، كما مخدث عن خلود النفس، وقدم الكثير في علم النفس الإجتماعي حيث مخدث عن الحياة الإجتماعية المثالية.

وقدم «ابن سينا» (٩٨٠ - ١٠٣٧ م) نظرية في النفس وأوضح أن قـوى النفس ثلاث، نفس نباتية ونفس حيوانية ونفس انسانية، كما تحدث عن الإدراك والقوى الباطنة المدركة.

أما الغزالي (١٠٥٨ - ١١١١م) فقد محدث عن الدوافع وقسمها إلى أربعة هي:

- ١ البهيمية: أي الطعام والجنس.
 - ٢- السبعية: مثل الغضب.
- ٣- الشيطانية: وتستعمل النوعين السابقين لإعمال الشر.
- ٤- الربوبية والعقل: أي الميول العالية. (محمد شحاته ربيع، ١٩٨٦).

كما تخدث الغزالي أيضاً عن الانفعالات واعتبر أن تكوين المجتمع ضرورة لضمان بقاء الفرد وسلامته وسعادته. كما وردت أيضاً اسهامات هامة في علم النفس لكل من ابن رشد (١١٢٦ - ١٤٠٦م) وغيرهم من علماء المسلمين.

ولقد اسهم عدد كبير من فلاسفة الغرب في تطور علم النفس مثل فرانسيس بيكون ١٥٦١ - ١٦٢٦م) والذي يركز على أن الانسان ينبغي أن يتحرر من الأوهام، وأن العيوب في تركيب العقل بجعل الإنسان يخطئ في فهم الحقائق، وكذلك ديكارت «Descartes» (١٥٩٦ - ١٥٩٠م) وكما يرى أن النفس مكانها الغدة الصنوبرية وهي تؤثر على الجسم كله. أما «سبينوزا -SPino النفس مكانها الغدة الصنوبرية وهي تؤثر على الجسم كله. أما «سبينوزا -17٧٧ حند الانسان هي قوانين الترابط والتداعي.

كذلك أثر «شوبنهور» ۱۸۳۰ – ۱۸۸۰ م) تأثيرا كبيراً في تطور علم النفس وشوبنهور فيلسوف الماني متشائم وكان السؤال الرئيسي عنده هو: كيف ندرك العالم؟

ثم كانت اسهامات «سبنسر Spencer (۱۸۲۰ – ۱۹۰۳م) وهو يرى أن الاحساسات صدمات عصبية أولية نحصل من خلالها على «الشعور» والشعور عنده هو تعقد المادة والحركة، وكانت بدايات علم النفس التجريبي على يد «فونت Wandt »الذي أسس أول معمل لعلم النفس في مدينة «ليبزج» الألمانية عام ۱۹۷۹م. وهكذا مخرر علم النفس عن الفلسفة وانفصل عنها في ذلك الوقت.

وفى عام ١٨١٦ ظهر كتاب «هربرت Herbart» بعنوان «المرجع فى علم النفس: محاولة لتأسيس علم النفس على التجربة والميتافيزيقا والرياضة: (المرجع السابق ص ٩٣) وفى عام ١٩٠٣ صدر كتاب «موللر Muller» بعنوان «موقف وحقائق عن الطرق السيكوفيزيقية».

وفى ذلك الوقت كانت مدرسة التحليل النفسى قد بدأت فى نشر أفكارها، ففى عام ١٩٠٠ ظهر كتاب فرويد تفسير الأحلام وظهرت أعمال أخرى فى بدايات القرن العشرين منها اسهامات «بيرسون Pearson» (١٨٥٧ – ١٩٣٦) والذى قدم اسهامات إحصائية عديدة منها الانحراف المعيارى وحساب معامل

الارتباط المرتبطة باسمه وتابع هذا المجال سبيرمان Spearman (١٩٤٥ - ١٨٦٣). الذي ارتبط اسمه بالتحليل العاملي (١٨٥٧/ ١٩١١م).

وكان «بينية Binet» العالم الفرنسي هو أول من وضع اختبارا للذكاء وعرف الذكاء على أنه «ما يقيسه مقياس بيبنيه للذكاء. وقد عمل مع بينيه «سيمون Gimon» (١٨٧٣ - ١٩٦١).

وقد ظهرت في هذه الفترة إسهامات العالم المصرى عبد العزيز القوصي (١٩٩٦ - ١٩٩٦) وقد اكتشف في بحشه الندى قام به عمام القدرة المكانية، والتي تسمى K - Factor نسبة إلى الحرف الأول من اسمه أولا El - Koussy ثانياً.

وكان هذا الاكتشاف بداية لتيار هام من البحث في ميدان القدرات العقلية في بريطانيا والولايات المتحدة وغيرها. وفي جميع الحالات كانت الإشارة إلى القوصى وبحثه الرائد منتظمه، بالاضافة إلى ما كتبه الباحثون المتخصصون عن هذا الاكتشاف والإشارة به ومنهم «سبيرمان» و«قرنون» و «سميث» بانجلترا و«بيشو» بفرنسا و«فيلي» بسويسرا و«جيلفورد» بالولايات المتحدة الامريكية، و «جوتمان».

وقد توصل القوصى إلى نظرية عن تكوين بناء القدرات العقلية على أساس أبعاد ثلاثة هى المضمون والوظيفة والشكل، فى نفس الوقت الذى ظهر فيه تصور جليفورد، ونظرية القوصى هذه تذكر كأحد معالم التنظير العلمى لبناء العقل مع نظريات سبيرمان وجوتمان وثرستون وجليفورد.

المراجع العربية

- ١- إبراهيم وجيه محمود (١٩٨٢). المدخل إلى علم النفس، الإسكندرية، دار المعارف.
 - ٢- إبراهيم وجيه محمود (١٩٨٤). التعليم، الإسكندرية، دار المعارف.
 - ٣- إبراهيم وجيه محمود (١٩٨٦) القدرات العقلية، الإسكندرية، دار المعارف.
- ٤ إبراهيم وجيه محمود، محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٣). البحوث النفسية والتربوية
 الإسكندرية. دار المعارف.
- ٥- أحمد زكى صالح (١٩٧٢) الاسس النفسية للتعليم الثانوى، القاهرة، دار النهضة العربية.
- ٦- أيزنك، هـ ترجـمة قدرى حفنى ورءوف نظمى (١٩٦٩) الحقيقة والوهم فى علم
 النفس، القاهرة، دار المعارف.
 - ٧- جابر عبد الحميد جابر (١٩٨٠) الذكاء ومقايسه، القاهرة، دار النهضة العربية.
 - ٨- حامد زهران (١٩٧٤) الصحة النفسية وعلم النفس الإجتماعي، القاهرة عالم الكتب.
 - ٩- حامد زهران (١٩٨٢) علم النفس الإجتماعي، القاهرة، عالم الكتب.
 - ١٠ حامد زهران (١٩٨٧) علم نفس النمو، القاهرة، عالم الكتب.
 - ١١ سيد خير الله (١٩٧٣) المدخل إلى علم النفس، القاهرة، عالم الكتب.
 - ١٢- صلاح مخيمر (١٩٦٨) سيكولوجية الشخصية، القاهرة، الانجلو المصرية.
 - ١٣- صلاح مخيمر (١٩٧٥) ، المدخل إلى الصحة النفسية ، القاهرة ، الانجلو المصرية .
 - ١٤ عبد العزيز القوصى (١٩٦٩) أسس الصحة النفسية، القاهرة، الانجلو المصرية.
 - ١٥- فاخر عاقل (١٩٨٢) مدارس علم النفس، بيروت، دار العلم للملايين.
- ۱٦ فرويد، سجموند (ترجمة) أحمد عزت راجح محاضرات تمهيدية جديدة في التحليل النفسي. القاهرة، مكتبة مصر.

- ۱۷ فروید، سیجموند (ترجمة) أحمد عزت راجح (۱۹۵۲) محاضرات تمهیدیة فی
 التحلیل النفسی القاهرة الانجلو المصریة.
- ۱۸ فينخل، أوتو (ترجمة) صلاح مخيمر وعبده رزق (١٩٦٩) أجزاء نظرية التحليل النفسي في العصاب، القاهرة، الانجلو المصرية.
 - ١٩ فؤاد أبو حطب وآخرون (١٩٨٧) التقويم النفسى، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- ٢٠ فؤاد البهى السيد (١٩٧٩)، علم النفس الاحصائى وقياس العقل البشرى القاهرة، دار
 الفكر العربي.
- ٢١ لاجاش، دانبيل (ترجمة) مصطفى زيور وعبد السلام القفاش (١٩٧٥) المجمل في
 التحليل النفسى، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- ٢٢ لاجاش دانييل (ترجمة) صلاح مخمير، وعبده رزق (١٩٦٥) وحدة علم النفس،
 القاهرة، الانجلو المصرية.
- ٢٣ لندال، دافيدوف (١٩٨٠) مدخل علم النفس، ترجمة سيد الطواب وآخرون الرياض. دار ماكجروهيل للنشر.
- ٢٤ مارتن، دافيد (ترجمة) صلاح مخيمر (١٩٧١) في العلاج السلوكي والظاهرياتي،
 القاهرة، الانجلو المصرية.
- ٢٥ محمد خليفة بركات (١٩٧٩) علم النفس التعليمي (الجزء الأول) ط٣، الكويت،
 محمد عبد الظاهر. دار القلم.
 - ٢٦ محمد شحاته ربيع (١٩٨٦) تاريخ علم النفس ومدارسه. القاهرة: دار الصحوة.
- ٢٧ محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٧٤) دراسة مقارنة للحاجات النفسية لدى المكفوفين والمبصرين، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية عين شمس.
- ٢٨ محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٨٠) الموضوعية والذاتية في علم النفس، القاهرة: دار
 المعارف.

- ٢٩ منح منود عبد الحليم منسى (١٩٧٩) مقدمة في الاحصاء النفسي والتربوي
 الاسكندرية: دار المعارف.
- ٣٠ محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٩) الاحصاء والقياس في التربية وعلم النفس :
 الإسكندرية دار المعرفة الجامعية.
- ٣١ مصطفى زيور (بدون تاريخ) مقدمة كتاب انحراف الاحداث الجانحين، تأليف كمال جندى أبو السعد، القاهرة، دار المعارف.
- ٣٢ هول. ك ولندرزى، ج (ترجمة) فرج أحمد فرج وآخرون (١٩٧١) نظريات الشخصية، القاهرة، الهيئة العامة للكتاب.

المراجع الإجنبية

- 33- Calhoun, J. (1962) Population density and Social Pathology Scientific American Vol 206. PP 139 - 148.
- 34- Christian, J, (1959) Adrenocorzical, Splenic and reproduction responses of mice to inanition and grouping Endocrinology Vol 65 Pp 180 -197.
- 35- Gage NL & Berliner D. C. (1984). Education Psychology (3 ed) Boston: Houghton Mifflin Campany.
- 36- Galle o. & Gove, W & Mcpherson (1972) Pupulation density and Pathology. What are the relations for man? Science Vol 179 pp 23 30.
- 37- Kener O. et al. (1968) Report of the National Advisory Commission of Civil disorders New York: Bamtam Boods Inc.
- 38- Lawence, J (1979) Science and Sentiment: Revniew of research on Crowding and human Behavior Psycholohical Bulletin Vol. 18 pp 712 - 822.
- 39- Murphy G (1974) Perlonality New York. Harper.
- 40- Murray, H (1938) Exploration in Personality. New York Oxford.
- 41- Russell W (1968) Violence What are its roots? New Socity Vol 317 Pp 595 600.

42- Sternberg R L (1982) Reasoning Problem Solving and Intligence In R S sternberg (E d) Hand Book of Human intelligence New York Cambridge University Press.

الفصل الثاني

مدارس علم النيفس

Schools of Psychology

إعسداد

أ.د. سيد الطواب

مدارس علم النفس

مقدمة:

لقد كان موضوع علم النفس محور اهتمام كثير من كبار المفكرين منذ آلاف السنين -لكنه كعلم بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة حديث نسبيًا خاصة عند مقارنته بالعلوم الأخرى مثل الفيزياء أو الكيمياء أو علم الفلك أو غيرهم من العلوم الطبيعية الأخرى.

وسوف نتناول في هذه المقدمة تاريخ علم النفس بين الماضي والحاضر مع الإشارة إلى الأسس الهامة التي قام عليها هذا العلم، وكذلك القضايا الخلافية بين المدارس الفكرية المختلفة والتي لازمت نموه وتطوره ودوره الهام في المجتمع الحديث.

وتعنى الروح أو النفس، وكلمة Logos وتعنى العلم. ومنذ حوالى أربعة قرون وتعنى الروح أو النفس، وكلمة Logos وتعنى العلم. ومنذ حوالى أربعة قرون مضت ترجم الفلاسفة العقليون كلمة النفس بالعقل، وحددوا علم النفس منذ ذلك الوقت على أنه علم دراسة العقل، واستمر هذا المعنى في الاستعمال العام حتى بداية القرن العشرين عندما أعيد تحديد هذا العلم بأنه علم دراسة السلوك. ويعد هذا التغيير علامة هامة وبارزة في تاريخ هذا العلم بصفة عامة وفي البحوث النفسية الحديثة بصفة خاصة . (Munn, Fernaid, & Fernald, 1989) p. 639.

ويتميز علم النفس اليوم بالتغير السريع خاصة مع استخدام الأجهزة القياسية والأدوات العديدة والوسائل التكنولوجية الحديثة مثل الحاسب الآلى وغيره والتي تبين بوضوح أن السنوات القليلة القادمة سوف تشهد خطوة كبيرة جدًا في عاولة فهم الإنسان لحياته العقلية أو النفسية بصفة عامة.

البدايات الأولى لعلم النفس:

تعود أفكارنا عن محاولة فهم الحياة العقلية للإنسان إلى فلاسفة الإغريق القدامي مثل أفلاطون (Plato 427-347 B.C) وأرسطو (Aristole 384-322 B.C) منذ القرن الرابع قبل الميلاد.

فالفلاسفة القدماء كانت لهم محاولات واضحة لفهم الظاهرة النفسية - ولعل العبارة المشهورة التي قالها سقراط "أعرف نفسك" هي أول المحاولات الفلسفية لفهم الطبيعة الإنسانية.

لقد اعتقد أفلاطون (وهو صاحب أول حاولة لتحليل النشاط العقلي) في الفصل الواضح بين الجسم والعقل وأن بعض أفكار الإنسان فطرية موجودة الميلاد أكثر من كونها مكتسبة من الخبرة. وهذه الفكرة تمثل حوهر الفلسفة العقلية حتى اليوم. ولقد ارتبط العقل عند أفلاطون بعالم المثل وعالم السماء، على حين ارتبط الجسم وبقية الحواس عنده بعالم الأرض. ومن هنا ظهرت فكرة أن العقل أسمى مسن الجسم وبقية الحواس الأخرى.. وبالتالى قسم الناس في المجتمع إلى فنتين أساسيتين الأولى تعمل بعقولها وهم الفلاسفة والحكام وكبار القوم وفئة أخرى تعمل بأيديها وهم الصناع والزراع. والعمل العقلى عنده أسمى من العمل اليدوى، تلك الثنائية التي سيطرت على العالم حتى عهد قريب وربما في مجتمعاتنا العربية موجودة حتى الآن.

أما أرسطو صاحب كتاب "النفس" فقد تحدث عن العقل كدالة أو وظيفة لعمليات الجسم والخبرة - فهو برى أن أعضاء الحس هي التي تنشيط العقبل وتمده بالأفكار وتنشط أيضًا الذاكرة والعمليات العقلية الأخرى. وهنا يظهر التفاعل بين الجسم والعقل عند أرسطو والتي تناقض رأى أستاذه أفلاطون الذي لم يعط الحواس أي قيمة فكرية على الإطلاق... Munn, Fernald, Fernald, 1489, p. 640...

وبميز أرسطو بين النشاط العقلى والفعلى أو الملموس أو ما يسميه الوجود بالفعل، وبين الإمكانية المحتملة للفعل أو ما يسميه الوجود بالقوة أو إمكانية الوجود. وهو ما نعنى به القدرة في علم النفس الحديث.

المدارس الفكرية في علم النفس:

لقد ارتبط تطور علم الفس بظهور مدارس فكرية مختلفة لكل منها تصوراتها وافترضاتها ومفاهيمها.....الخ

وتوجد العديد من المدارس الفكرية التي ظهرت في علم النفس والتي غنتلف فيما بينها سواء في الفلسفة التي تقوم عليها كل منها، أو نظرتها للطبيعة الإنسانية أو النظريات التي تؤمن بها مع أنه لا واحدة من هذه المدارس الفكرية المختلاة قد حظيت بالقبول التام مع كل السيكولوجيين -لكن لكل واحدة منها دورها الهام في تفسير السلوك وفهمه وفهم الظاهرة الإنسانية بصفة عامة.

ولعل أشهرها البنيوية Structuralism والوظيفية Functionalism كما ولعل أشهرها البنيوية Behaviorism والجشتالت اظهر التطور فيما بعد مدارس أخرى أشهرها السلوكية Behaviorism والجشتالت Gestalt Psychoogy والتحليل النفسى Psychoanalysis والتحليل النفسى المعرفي Fsychology وأحيرًا School أو ما يسمونه علم النفس المعرفي Psychology. وأحيرًا المدرسة الإنسانية Humanistic School. على أنه يمكن حصر أهم هذه المدارس الفكرية في علم النفس والتي ساهمت في نموه و تطوره على النحو التالى:

أولاً: المدرسة البنيوية Structuralism :

أو كما يسميها البعض البنائية حيث تهتم ببناء الخبرة -وهى أولى المدارس الفكرية في علم النفس والتي تعود إلى رائد علم النفس الحديث الطبيب الألماني ولهلم فونت W. Wundt فهو مؤسس هذه المدرسة حيث افتتح أول مختبر لعلم النفس في العالم في حامعة ليبزج Leipzig في ألمانيا سنة ١٨٧٩م.

كما لا ننسى فضل تلميذه تتشنر E.B. Titchener والذى نقل هذه المدرسة إلى الولايات المتحدة، وكان يرى أن علم النفس علم نظرى أكثر من كونمه علم تطبيقي يهتم بالإنسان العادى الراشد.

واعتقد أصحاب هذه المدرسة أن علم النفس يجب أن يركز على المبادئ

التي تكوِّن الخبرة الشعورية، كما يتم الكشف عنها عن طريق الاستبطان التجريبي (Marris, C.G. 1996).

إن الإسهام الرئيسي لفونت بصفة خاصة وللبنيوية بصفة عامة هو محاولة تأسيس وإقامة علم النفس الحديث كعلم مستقل له موضوع محدد بعيدًا عن الفلسفة والعلوم الأخرى، وباستخدام منهج علمي واضح، ولهذا يعتبر فونت بحق أبو علم النفس الحديث لأنه أول من أقام علم النفس كعلم بالمعنى الدقيق لهذه الكلمة.

ولقد كان الاتجاه الرئيسي والاهتمام الأول لهذه المدرسة هو دراسة الخبرة الشعورية حيث كان فونت يحاول تحليل وبناء هذه الخبرة الشعورية (موضوع علم النفس) عن طريق تحديد العناصر المكونة لها مثلما يفعل الكيميائي في المعمل عندما يحلل المادة ويعيد بناءها حيث أن هناك توازيًا بين بناء المادة وتكوينها في علم الكيمياء وبناء الخبرة الشعورية في مدرسة فونت السيكولوجية. (ولعل هذا يبين تأثر علم النفس منذ بداياته الأولى بالعلوم الطبيعية مثل الكيمياء والفيزياء في مناهجهما العلمية). وقد قام فعلاً بتحليل ووصف مكونات الخبرة الشعورية من الإحساسات والتصورات والمشاعر. (Sensations.)

Images and Fellings) (Bemstein, D., C.S. Roy, E.Wickens, 1997)

ولقد اعتمدت المدرسة البنيوية على منهج الاستبطان التحليلي ولقد اعتمدت المدرسة البنيوية على منهج الاستبطان التحليلي من Analytical Introspection في تحليل الخبرة الشعورية وهو عبارة عن نوع من التأمل الذاتي أو ملاحظة الذات، أو ملاحظة الفرد لخبراته الشخصية الشعورية. فمثلاً يمكنك أن تستعيد بذاكرتك ما قد مررت به من خبرات عن الأيام الجميلة التي قضيتها في رحلة معينة أو مع شخص معين، أو يمكنك أن تستعيد بفكرك ما قد مررت به من خبرات وشاعر في أول يوم التحقت فيه بالجامعة.

ولقد اهتم البنائيون في بحث الخبرة الشعورية للعقل الإنساني خاصة عند الراشدين. أما اهتمامهم بالأطفال أو الحيوانات أو الفروق الفردية أو الممارسات السلوكية للخبرات الشعورية أو التعلم فقد كانت نادرة أو قليلة. لقد كان الاهتمام

بمحتويات الشعور حتى أنه كان يشار إليهم بأنهم أصحاب علم نفس المحتوى .(Munn, Fernald, fernald 1989, p. 648) Content Psychology

الأسس التي تقوم عليها المدرسة البنيوية:

- ١- يجب أن يدرس علماء النفس الشعور الإنساني وبخاصة الخبرات الشعورية
 الحسية بما فيها من مشاعر وأحاسيس وانطباعات وصور.
- ٢- يجب أن يحلل علماء النفس العمليات العقلية إلى عناصرها الأولية واكتشاف
 روابطها، وتحديد موضع الأبنية المرتبطة بها في الجهاز العصبي.
- ٣- يجب أن يعتمد علماء النفس على دراسات الاستبطان عند تحليل الخبرات
 الشعورية من طريق التجارب المعملية (ديفيدوف ١٩٨٣ ص ٣٠).

قصور البنيوية:

- ١- إن طريقة الاستبطان غير واضحة المعالم وغير محددة، بل ومبهمة أحيانًا -ولا يمكن الاعتماد عليها ويستحيل أن تستخدم مع الأطفال أو الحيوانات. ونحن لا يمكننا أن نغفل هذه الجالات في دراساتنا لعلم النفس.
- ٢- اعتبر أصحاب هذا الاتجاه بعض الظواهر النفسية المعقدة مثل التفكير واللغة والروح المعنوية والسلوك غير السوى موضوعات غير صالحة للاستبطان و بالتالى استبعدت من مجال دراسات علم النفس.
- ٣- لم يرغب و لم يهتم البنيويون في معالجة الجوانب التطبيقية للعمليات العقلية
 (ديفيدوف ١٩٨٣، ص ٣٣).

ثانيًا: المدرسة الوظيفية Functionalism:

وتعود هذه المدرسة إلى اثنين من كبار العلماء والرواد وهما عالم النفس الأمريكي وليم حيمس W. James والفيلسوف والمربى الشهير حون ديوى Dewey منذ بداية القرن العشرين.

بينما كسان فونت وزملاؤه يحاولون وصف وقياس لخبرة الشعورية على

المستوى الإنساني -كان تفكير المدرسة الوظيفية في أن الشعور يجب أن يدرس مسن وجهة نظر كيفية ارتباط عمليات الشعور بالتوافق في الحياة. فعند تعلم مهارة حركية جديدة نكون في البداية واعيين تمامًا لأنشطتنا ومشاعرنا، ولكن عندما تتكون عادة التعلم تنقص هذه المشاعر والأحاسيس، حيث تتكون العادة دون إعطاء أي انتباه شعوري لها.

لقد كان اهتمام الوظيفية بماذا يفعل الشعور أكثر من الاهتمام بما هو الشعور ؟ وما مكوناته؟ ومن هنا حاء اهتمامهم بالتوافق كوظيفة للشعور فسى بحال الحياة. وعلى هذا فقد اتسع ميدان علم النفس عندهم ليؤكد التوافق بجانب الخبرة الشعورية. واليوم يمكن النظر إلى علم النفس على أنه وظيفي بمعنى أنه يتضمن كل بحالات الحياة العقلية خاصة توافق الفرد مع البيئة.

ويعد حيمس (١٨٤٧ - ١٩١٠) والذي قام بتدريس علم النفس في جامعة هارفارد لمدة (٣٥) عامًا من أوائل نقاد المدرسة البنيوية حيث تشكك في إمكانية فهم الشعور بتحليل الحوادث النفسية إلى عناصر أولية من الإحساسات والمشاعر. فالحياة النفسية ليست مركبة من أجزاء منفردة، ولا هي سلسلة منظمة من حالات جزئية. كما أن الكشف عن هذه العناصر أو الأجزاء ليست من مهام علم النفس. إن مهمة علم النفس من وجهة نظر جيمس حهى دراسة العقل ليس بوصفه عملية بنائية و وإنما بوصفه عملية ديناميكية تساعد في تحسين عمليات التكيف مع المحيط أو البيئة و جعلها أسهل وأيسر وأكثر مرونة. (راضي الوقفي

ولقد عارض حيمس الحركة البنيوية حيث كان يرى أنها مصطنعة ومحدودة المجال وغير دقيقة، كما كان يعتبر الشعور حالة شخصية فريدة تتغير باستمرار وتتطور بمرور الوقت.

إن اهتمام المدرســة الوظيفية يكون أولاً وقبل كل شــيء بوظيفة الشـعـور

وليس محتواه فقط كما كان متبعًا عند أصحاب البنيويــة ومـن هنــا جــاءت التســمية بالوظيفية (ديفيدوف ١٩٨٣، ص ٣٦).

لقد اهتمت هذه المدرسة بكيفية توافق الفرد مع البيئة أو وظيفة الشعور في توافق الإنسان مع البيئة التي يعيش فيها.

وبالرغم من استخدام أصحاب الوظيفية إلى أسلوب الاستبطان إلا أنهم ضمنوا دراساتهم ملاحظات أكثر موضوعية للسلوك. وكان الهدف من استخدام هذا المنهج الجديد هو دراسة العلاقة بين وظائف الشعور والسلوك الذي يلاحظ.

ثالثًا ؛ مدرسة التحليل النفسي Psychoanalysis :

يعتبر سيجمند فرويد S. Freud الطبيب النمساوى الذى تخصص في علاج الجهاز العصبي خاصة الأمراض النفسية والعصبية -هو المؤسس الحقيقي لهذه المدرسة. كما أن كثيرًا من تلاميذه وأتباعه أمثال إركسون المؤسس الحقيقي لهذه المدرسة. كما أن كثيرًا من تلاميذه وأتباعه أمثال إركسون Erikson وأدلر Adler ويونج Jung وفروم Fromm وأخيرًا ابنته آنة فرويد وحقله Anna Freud لم دور كبير في تطوير وتنقية نظرية فرويد في التحليل النفسي وحعلها أكثر واقعية وملاءمة خاصة بالابتعاد قليلاً عن العوامل البيولوجية (خاصة الجنسية) وتأثيراتها في السلوك والتركيز بدلاً منها على العوامل الاجتماعية والثقافية في فهم شخصية الإنسان. الأمر الذي أدى إلى ظهور الاتحاه الجديد والذي سمى في فهم شخصية الإنسان. الأمر الذي أدى إلى ظهور الاتحاه الجديد والذي سمى فيما بعد الفرويدية الجديدة Neo-Freudian كما سيتضح ذلك في نهاية الحديث عن هذه المدرسة (سيد الطواب، ١٩٩٧).

وعلى حين اهتمت كل من المدرسة البنيوية والوظيفية بدراسة الشعور سواء من حيث التكوين والبناء والشكل أو الوظيفة كان فرويد يتحدث ويهتم باللاشعور ويؤكد أهمية الدوافع اللاشعورية في فهم مسلوك الإنسان، حيث كان يرى أن الإنسان أناني ومدفوع بمجموعة من الغرائز الفطرية بعضها شعورى والبعض لاشعوري، ولكنه أعطى الجوانب اللاشعورية الأهمية الكبرى في توجيه سلوك الفرد

حيث يحاول إشباعها دائمًا بكافة الطرق. ولهذا تعتبر الدوافع اللاشعورية والصراع النفسي من المفاهيم الأساسية عند فرويد.

ويعطى فرويد دورًا كبيرًا أينسًا للعواصل البيولوجية في توجيه السلوك وتطور الشخصية ورغم أهمية هذه العواصل البيولوجية إلا أنه أعطى الأهمية العظمى لعلاقة الطفل بأمه والمحيطين به من الكبار - حيث يعتبر علاقة الطفل مع أمه خلال السنوات الأولى من حياته هي الأساس في تحديد نوعية شحصية الطفل إن كانت سوية أو مضطربة. كما يرى أن عملية تطور الشخصية عملية مستمرة، وأن السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل هي الأهم في تكويس وتشكيل شخصيته وضح فيها الأسس الهامة لبناء هذه الشخصية (1963 Lirend).

ولقد أكد فرويد ومن بعده بعض تلاميذه على أهمية خبرات الطفولة خاصة المرتبطة بالنمو الجنسي حلى حين أكد البعض الآخر من مدرسة التحليل النفسي أهمية الإحباط Frustration وعدم الأمن في الطفولة في تكوين الشخصية وتحديد معالمها فيما بعد. وبغض النظر فيما بين أصحاب التحليل النفسي من فروق إلا أنهم قد طوروا مدرسة صاحبة مذهب متقن كان له تأثير مميز ليس فقيط على المتخصصين منهم بل وعلى الناس العاديين (Munn, Fernald& Fernald, 1989).

وتعتبر نظرية التحليل النفسى كما عرفها فرويد وأتباعه من بعده نفلرية في الشخصية ترتبط بطريقة العلاج النفسى -لكن لها تطبيقات كثيرة في محالات أخرى في علم النفس مثل فهم نمو الطفل وتطوره أو فهم السلوك الاحتماعي وتفاعل الفرد مع الآخرين - أى تهتم بنظرية التحليل النفسى ببناء وتطور الشخصية، كما تعتبر شخصية الكبار هي نتاج ما قد حدث له من خبرات خيلال مراحل النمو خاصة سنوات الطفولة الأولى (سيد الطواب ١٩٩٧).

ولعله من المفيد في هذا السياق أن نعرض باختصار شديد لمكونات الشخصية عند فرويد الشخصية عند فرويد من ثلاث مكونات أو قوى دائمة الصراع مع بعضها للتحكم في السلوك وهي:

: Id : الهو : Id

ويمثل هذا المكون الجانب الحيواني من الشخصية حيث المطالب والرغبات الملحة، والتي تبحث عن إشباع فورى، ولذلك يطلق عليه الجانب البدائي من الشخصية.

: Ego : الذات - ٢

وهو الجانب العاقل من الشخصية والتي يحاول دائمًا أن يجد طرقًا مشروعة لإشباع حاجات الهو غير الواقعية، فالذات عبارة عن وسيط بين مطالب الهو والواقع الخارجي، وبين تحذيرات الضمير.

"Y الذات العليا Super ego:

وتنمو هذه الذات العليا مع نمو الطفل وتمثله لقيم المحتمع الذى يعيش فيه، وكذلك المعايير الاحتماعية المتعلمة من الوالدين والأخوة والكبار في المحتمع.

وينقسم هذا الجانب إلى قسمين :

: Conscience الضمير

وهو الذي يمنع السلوك غير المرغوب فيه.

: Self-Ideal بالذات المثالية

وهى التى تشجع أنواع السلوك المرغوب فيه، وعندما تسيطر الذات ويكون لها التأثير الأكبر في التحكم في القوى الأخرى في الشخصية، يبدو الفرد في هذه الحالة أنه أكثر توافقًا وانسجامًا مع نفسه ومع البيئة التي يعيش فيها -حتى حين تبحث الدوافع اللاشعورية العدوانية أو الجنسية عن إشباع لها فسيكون في هذه الحالة عن طريق وسائل سليمة ومقبولة اجتماعيًا، وفي هذه الحالة التي تسيطر فيها الذات على الموقف تظهر الأحلام وفلتات اللسان وزلات القلم كوسائل تعبيرية عسن هذه الدوافع اللاشعورية المكبوتة (Freud, 1963).

إن هدف الذات كما يرى فرويد هو توجيه الفرد إلى أنواع من الأنشطة تسمى لتقدم والنمو. كما تلجأ الذات إلى عدد من الحيل الدفاعية والتى تسمى ميكانزمات الدفاع Defense Mechanisms أو الحيل العقلية اللاشعورية (مشل التبرير - النكوص - الكبت - النسيان - التعويض - الإسقاط - الانسحاب التوحد- أحلام اليقظة، والتى إذا ما استخدمت بمحكمة ومعقولية تساعد الفرد فى تتنظيم قواه فى مواجهة الاضطرابات النفسية الأولية وفى التكيف مع المواقف التى يعيش فيها.

ومع أن كثيرًا من آراء فرويد كانت موضع نقد واختلاف إلا أن نظريته في الشخصية ومكوناتها الثلاثة (الهو - اللذات - واللذات العليا) ما تزال خفلي بالقبول عند الكثيرين من علماء النفس وغيرهم. كما أن طريقته في العلاج النفسي ما زالت تمارس حتى اليوم في كثير من العيادات النفسية خاصة في علاج العصاب (راضي الوقفي ١٩٩٨، ص ١٨).

وبالرغم من الجهد الكبير الذى بذله فرويد فى صياغته لنفاريته إلا أنها هوجمت هجومًا شديدًا ليس فقط فى العالم العربى والإسلامى، بل وفى الغرب أيضًا على أساس أنها تصورات نظرية فقط لا تقوم على حقائق إمبريقية تثبت صحتها. كما أن ما جمعه من بيانات عن الشخصية الإنسانية كان أساسها لمرضى الذين يترددون عليه للعلاج، وحتى البيانات التى جمعتها عن الأطفال لم تكن نتيجة ملاحظة الأطفال بل من مقابلات مع والديهم.

ولقد أصبح التحليل النفسى تحت قيادة فرويد مدرسة واضحة المعالم في علم النفس، ولكنه انفصل من بعده إلى مجموعات كثيرة متنوعة المعالم. واليوم توجد توجهات كثيرة مختلفة ومتميزة عن بعضها البعض بالرغم من أن كل منهم يشترك في الاهتمام بالشخصية بشكلها العام الشامل.

فلقد انشــق عن فرويد معظم تلاميذه من مدرسة التحليل النفسي – الأمــر

الذى أدى إلى تطوير النظرية و جعلها أكثر واقعية فمشلاً أكد إركسون Erikson على أهمية العوامل الاحتماعية والثقافية وتأثيرها في نمو الطفل، حيث اختلف عن فرويد في أن الشخصية لا تحدد معالمها في الطفولة المبكرة فقط، ولكن يستمر نموها خلال فترة حياة الإنسان (تلك الفكرة التي تنادى بها المدرسة الإنسانية اليوم). وبهذا عدل إركسون من تأكيد فرويد على مرحلة الطفولة كنقطة بداية ونهاية لنمو الشخصية الإنسانية.

كما يتفق إركسون مع فرويد فى وجود فنزات حاسمة أو حرجة للنمو تتسم بالاضطراب أو نقاط تحول حاسمة، وقدم نظريته فى النمو النفسى الاجتماعى والتى تتميز بوجود ثمانية مراحل للنمو النفسى الاجتماعى.

كما اهتم العالم الأسترالي الفريد أدلر (1937 - 1930) بعلم النفس الفردى الذي يركز على الشعور بالنقص أو الدونية Inferiority) وما يؤدى إليه من نضال وتفوق وتأكيد للذات كدافع أساسي للسلوك الإنساني. (ولقد ظهرت على أيدى أدلر مفاهيم حديدة مثل الشعور بالنقص أو تنافس الأقران)، وفي رأيه أن محاولات الإنسان للتعامل مع هذا النقص أو القصور (سواء الحقيقي أو المتخيل) يمثل قوة دافعة أساسية في الحياة الإنسانية.

إن الشعور بالنقص مفهوم رئيسي في نظرية أدلر وهــو ذاتـه مصـدر القـوة التي يقهر بها الإنسان هذه المشاعر الدونية ويناضل للتفوق على الآخرين. (Munn, Fernald, Fernald, 1989, p. 653).

كما أكد أدلر الخصائص الفطرية عند الفرد والتي منها الميول الاجتماعية أكثر من فكرة اللاشعور الفردى الذي أكده فرويد أو اللاشعور الجمعى الذي أكده يونج. وتظهر هذه الميول الاجتماعية عند الإنسان في نظمه الاجتماعية للحياة الأسرية واهتمامه أيضًا بالنظام الاجتماعي.

أما العالم السويسرى كارل يونج (1961 - 1875) Carl Jang فقد أنشأ ما يسمى بمدرسة علم النفس التحليلي الذي ذهب فيها إلى تأكيد قيمة اللاشعور

الجمعى Oillective Unconscious الذي يرثه الفرد من خلال تكوينه الجينى علال ملايين السنين والتي يضيف لها كل حيل، خاصة فيما يتصل بالمخ الذي توجد فيه صور التفكير والعمل بالطريقة التي اعتادها خلال حياته المختلفة.

وهذا اللاشعور الجمعى متوارث عبر الأجيال عند كل الناس ولعل هذا يفسر التشابهات الموجودة عبر الثقافات المختلفة في المشاعر واللغية وأنماط السلوك الأخرى (Jung, C.G., 1928, p. 162). وقيد رفيض يانج التأكيد على دور الجنس كطاقة أولية في الشخصية.

ويطلق على علماء مدرسة التحليل النفسى الذين أجروا تغييرات أساسية في النظرية اسم الفرويدية الجديدة Neo-Freudians والتي منهم كيرن هورني وإريك فروم وغيرهم.

أما هورنى K.Horney فقد ذهب إلى الاعتقاد بأن الحاجة الأساسية إلى الأمن أكثر أهمية بكثير من الدافع الجنسى الذى أعطاه فرويد الأهمية الأولى فنى توجيه السلوك (وهى تلك الفكرة التى كانت وراء الهجوم الشديد الذى وجه إليه من الشرق والغرب). ورغم أنها قبلت الكثير من النظرية لكنها أكدت الفكرة الاجتماعية للإنسان خاصة فيما يتعلق بالقلق أو المرض العصبى على أنه ناتج من العوامل الاجتماعية التى تؤثر فيما لديه من قوى فطرية. وقد كانت فكرة العلاقات الشخصية بين الأفراد وما تواجهها من صعوبات محل اهتمام كبير سواء من قبل هورنى أو تلاميذها من بعد.

أما إريك فرووم (١٩٨٥ - ١٩٨٠) (١٩٠٠ - ١٩٨٥) أما إريك فرووم (١٩٥٠ - ١٩٠٥) (١٩٠٠ - ١٩٥٥) فهو أحد أعلام الفرويدية الجديدة المعاصرين والذي عرف بجهوده في توسيع نظرية التحليل النفسي نتيجة خلفيته وتدريبه في ميدان الفلسفة والعلوم السلوكية والتحليل النفسي أيضًا.

والعزلة الاحتماعية للإنسمان هي الفكرة الرئيسية التي جاء بها فروم -فهو

يرى أن الإنسان أثناء تطوره أصبح مستقلاً بصورة أكثر وضوحًا وذلك نتيجة أن كل فرد يشعر أنه منعزل عن الآخرين -وهو بالتالي يحاول قهر إحساسه بعدم الأمن بالمسايرة للنمط العام في المجتمع، وهكذا يحاول الإنسان قمع فرديته وتجنب الحرية، تلك الفكرة التي عبر عنها فروم في كتابه "الهروب من الحرية" Escape from تلك الفكرة التي عبر عنها فروم في كتابه "الهروب من الحرية" Freedam. كما يرى أيضًا أن الصراع الأساسي للإنسان الغربي يكمن في عزلته عن الطبيعة بغض النظر عن النظام الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد (Fromm, E. 1947)

رابعًا: المدرسة السلوكية Behaviorism:

تعود الحركمة السلوكية إلى عمالم النفس الأمريكمي جمون واطسسن Johns Hopkins الذي عامعة جون هبكنز J.B. Watson الذي قدم مبادئ السلوكية لأول مرة وأجرى العديد من البحوث الرائدة في سلوك الحيوان والأطفال.

رأى واطسن أن البنيويين لم يزيدوا شيئًا حديدًا، بل بدلوا كلمة الروح الميتافيزيقية (القديمة) بكلمة الشعور الغامضة وغير المحسوسة وغير القابلة للقياس مما يجعلها غير قابلة للدراسة العلمية، ولا تصلح لإقامة علم قوى بجانب العلوم الطبيعية.

و لم يرض واطسن عن الممارسات السائدة في علم النفس الأمريكي خاصة ما توصلت إليه كل من البنيوية والوظيفية في جعل الشعور موضوعًا لعلم النفس حيث أن حقائق الشعور لا يمكن ملاحظتها أو اختبارها وإعادة الحصول عليها بواسطة الملاحظين الآخرين لأنها تعتمد على الانطباعات الشخصية لكل فرد (ديفيدوف ١٩٨٢).

حقيقة لقد تدرب واطسن في البداية مع المدرسة الوظيفية وأبقى على هذا التوجه الوظيفي (حيث تتلمذ على أيدى أحد أساتذتها عند حصوله على درجة الدكتوراه في على نفس الحيوان، لكنه حث على الموضوعية Objectivity في البحوث النفسية ورأى أن علم النفس يجب أن يتخلى عن دراسة الخبرة الشعورية سواء في محتواها أو وظيفتها كما تخلى من قبل عن دراسة النفس.

لقد أكد واطسن أن الدلائل التى نصل إليها عن طريق الاستبطان ذاتية Subjective ولا يخبرها إلا صاحبها فقط، وبالرغم أنه لا ينكر وحدود الخبرة الشعورية لكنه يرى أن الشعور إحساس خاص ولا يمكن دراسته علميًا. لقد أراد أن يهتم علم النفس بما هو عام وشائع ومشترك أكثر مما هو فردى وخاص. ولهذا لم تجذبه التقارير الاستبطانية التى تصف الخبرة الشعورية. إنه يسرى أن علماء الطبيعة يدرسون الظواهر التى يمكن أن يلاحظها أى واحد منهم، وليست ظواهم خاصة ولكنها عامة وشائعة مع الآخرين منهم، وكذلك الحال بالنسبة لعالم البيولوجي حين يدرس الكائن الحي (بما فيه الإنسان) من خلال الموضوعات التي يمكن أن يقرم بها الآخرون. أما عالم النفس فإنه يحاول الحصول على معرفة علمية بالنظر إلى داخل "جمحمة الفرد". إن ما يريده واطسن هو النظر إلى الخارج مثل العلوم الطبيعية الأخرى، ودراسة الإنسان كموضوع خارجي مثل بقية الموضوعات الأخرى (Mumn, Fernald, Fernald, 1989)

إن عالم النفس الموضوعي -من وجهة نظر واطسن- يجب أن يقيد بملاحظة الاستجابات الخارجية الواضحة أو الظاهرة، وكذلك المشيرات التي تودى إلى هذه الاستجابات، والمحالات الملاحظة من الميكانزمات الفيسولوجية الناتجة من الأعصاب والغدد والعضلات- وما يؤدى إليه من تغيير في الاستجابة ولهذا تسمى أحيانًا بعلم نفس المثير / الاستجابة.

وفى تبنى وجهة نظره فى أن علم النفس يجب أن يكون علم السلوك كان واطسن متأثرًا بكثير من التيارات السابقة. إن بحوث الفروق الفردية والذاكرة ونمو الطفل وتطوره وعمليات التعلم كلها موضوعات يمكن أن تبحث دون استخدام منهج الاستبطان، ودون أى إشارة إلى كيف يشعر الفرد بما يحدث له أثناء الملاحظة. بالإضافة إلى أنه عند دراسة سلوك الحيوان فإنه يمكننا دراسته دون وحود تقارير استبطانية من الحيوان.

ولقد قام كثير من علماء النفس بالعديد من التحارب سواء مع الإنسان أو الحيوان دون استخدام الاستبطان -وكانت هذه البحوث محل إعجاب وتقدير عند كل علماء النفس.

وفى كتابه سنة (١٩١٤م) بعنوان "السلوك: مقدمة فى علم النفس المقارن" ذكر واطسن أن السلوكية هى المدرسة الوحيدة المنطقية والمتسقة مع المدرسة الوظيفية (Watson, 1914, p. 9).

لقد دعا واطسن أن تكون مهمة علم النفس دراسة السلوك الظاهر الواضح العينى الذى يمكن ملاحظته وقياسه. كما يمكن التحكم فيه والتنبؤ به فى المستقبل. فالسلوك أفعال قابلة للملاحظة والقياس مما يجعله أساسًا حيدًا لأن يكون موضوعًا لعلم النفس.

لقد حاول واطسن جعل علم النفس علمًا حقيقيًا حديرًا بالاحترام مشل العلوم الطبيعية ورأى أن علماء النفس يجب أن يدرسوا السلوك الملاحظ باستخدام الطرق الموضوعية. وفي بداية القرن العشرين (١٩١٢) أعلن عن ميلاد المدرسة المعروفة باسم السلوكية والتي حذبت إليها العديد من علماء النفس الشبان في ذلك الوقت.

لقد أشار واطسن إلى أن السلوك هو الموضوع الرئيسي لعلم النفس -وأن الاستجابات (وليس الخبرة الشعورية) هي التي يجب أن تحلل وتدرس. ورفض أن يهتم علم النفس بدراسة المفاهيم الفلسفية والتأملية كالشعور والصور العقلية والتفكير وغيرها من العمليات العقلية - كما رفض منهج الاستبطان الذي تميزت به للدرسة البنيوية.

إن العبارة المشهورة التي قالها واطسن منذ بدايات القسرن العشرين أحسس وصف لفكر هذه المدرسة حيث قال "اعطنى دستة أطفال متميزين وأنا أستطيع أن أشكلهم فأجعل منهم الطبيب والمهندس والمصلح الاجتماعي والجحرم أيضًا .. بغض

النظر عما لديهم من ميول ورغبات واستعدادات، وذلك عن طريق التحكم في العوامل البيئية التي تشكل هؤلاء الأفراد.

ومن هنا ظهر عند أصحاب هذه المدرسة فكرة الاهتمام بالتعلم وتشكيل السلوك عن طريق ما يسمونه بالاشتراط (Conditioning).

ولقد أحرى واطسن العديد من التحارب على الأطفال خاصة تجاربه مع الطفل الصغير (ألبرت Albert) والذى علمه الخوف من الأرنب بعد أن كانت تربطه علاقة ألفة وحب وقبول لهذا الحيوان الأليف.

وتدخل تحت إطار المدرسة السلوكية العديد من النظريات السلوكية والتسى تسمى جميعها بنظريات المثير / الاستجابة (S-R- theories)، والتي تؤمن جميعها بأن فهم الناس يكون من خلال ملاحظة سلوكهم وأفعالهم أكثر من الاعتماد على مشاعرهم وأحاسيسهم. كما ترى جميعها أيضًا أن السلوك المعقد يمكن أن يرى كسلسلة من الترابطات البسيطة بين المثير / الاستجابة. كما تجمعها جميعًا أيضًا أن السلوك يمكن أن يفهم حيدًا بدراسة الترابطات بين المثيرات والاستجابات. وداخل السلوك يمكن أن يفهم حيدًا بدراسة الترابطات بين المثيرات والاستجابات. وداخل إطار هذه النظريات توجد فروق بينها أيضًا فحين يؤكد بافلوف على فكرة المنعكس الشرطى كأساس للتعلم يؤكد ثورنديك فكرة الترابطية والممارسات الموجهة على حين يؤكد سكتر على أهمية التعزيز في تشكيل السلوك.

ويعد ب.ف. سكنر أحد علماء النفس الأمريكيين المعاصرين الذين لهم دور كبير في علم النفس خاصة في تطبيق مبدأ التعزيز في المواقف المختلفة. ولقد ارتبط اسمه أكثر من غيره بالسلوكية، بل وكان معروف بتزمته في تطبيق مبادئها ومسلماتها (Skinner, B.F., 1953).

الأسس التي تقوم عليها المدرسة السلوكية :

١- يجب أن يهتم علم النفس بدراسة السلوك البسيط المتمثل في مثير واستحابة (م ـــه س) أو الفعل ورد الفعل -وهي التي يجب أن تكون موضوعًا للدراسة في علم النفس.

- ٢-الاعتماد في دراسة علم النفس على الموضوعات الملاحظة الخارجية -أى الخبرة
 الخارجية والسلوك الملاحظ الظاهر العيني Overt Behavior.
 - ٣-سلبية الكائن الحيي حتى يمكن تشكيله وفقًا للظرُوف البيئية ووفقًا لما نريد.
- إ-الاهتمام بضبط السلوك وتشكيله والتحكم فيه عن طريق التحكم في العوامل
 البيئية الحيطة.
- ه-إمكانية تحليل السلوك إلى مكوناته الرئيسية أو إلى أجزاء صغيرة حتى يمكن فهمه وضبطه.
- ٦-أهمية المكافأة أو التعزيز في ظهور الاستجابة المتعلمة في المستقبل. إن
 الترابطات بين المثير والاستجابة تكون قوية إذا كانت النتائج التي تتبعها معززة.

خامسًا : مدرسة الجشتالت Gestalt School

فى نفس الوقت الذى ظهرت وازدهرت فيه المدرسة السلوكية فى أمريكا نمت مدرسة الجشتالت فى ألمانيا مع اهتمامها الأول بموضوع الإدراك. وكما كان الحال بالنسبة لنشأة المدرسة السلوكية، كان ظهور علم النفس الجشتالتي بمثابة احتجاج على المدرسة البنيوية خاصة فيما يتعلق بتحليل الخبرات المعقدة إلى عناصرها البسيطة (ديفيدوف ١٩٨٣ ص ٣٩).

لقد رأى بعض علماء النفس الألمان أن سلوك الكاتنات الحية ليس سلبيًا الحما كان يرى أصحاب المدرسة السلوكية - بل يرون ومعهم كل أصحاب الاتجاه المعرفي أن الناس يدركون الأشياء بطريقة إبجابية -كما يفسرون المشيرات وينظمون إدراكاتهم ثم يعطون المعنى للبيئة التي يعيشون فيها. ومن هنا يظهر الارتباط الكبير بين الجشتالت والمدرسة المعرفية في بعض المبادئ المشتركة (.Garrett, M.E.)

ولقد ظهرت مدرسة الجشتالت على أيدى جماعة صغيرة من علماء النفس Kurt Koffka وكيرت كوفكا Kohler, Wolfgang وكيرت كوفكا Kurt Koffka وكيرت كوفكا الألمان هم ولفحانج كوهلر الهم وحديسر بالذكر أن ثلاثتهم قد ذهبوا إلى الولايات المتحدة لإكمال أعمالهم، وكان كوهلر (الهذى عمل رئيسًا لجمعية علم النفس الأمريكية ١٩٥٩) هو المتحدث الرسمي باسم المجموعة.

بدأت مدرسة الجشتالت في عام (١٩١٢م) عندما نشر فرتهيمر (١٩٨٠- ١٩٤٣) م أستاذ علم النفس في حامعة فرنكفورت بألمانيا بحوته في الحركة الظاهرية (تلك الحركة المدركة والتي لا توحد في الواقع) مثل حركات لوحات الإعلانات المتحركة. لقند أكد في هذه البحوث أن الكل يختلف عن مجموعة الأجزاء - كما أن الأجزاء يجب النظر إليها في ضوء موضعها ودورها ووظيفتها في الكل الذي ينتمي إليه. إنه لا يمكن فهم هذه الحركة الظاهرية بمجرد تحليل عناصرها الموجودة في الموقف، بل يجب أن يوضع في الاعتبار كل العناصر المتفاعلة في الموقف. على أن يوضع في الإعتبار كل العناصر المتفاعلة في الموقف. على أن يوضع في الإعتبار كل العناصر المتفاعلة في الموقف.

وهكذا فإن الكل يختلف عن مجموع الأجزاء. بل إن الكل أكبر من مجموع الأجزاء. فالمثلث ليس فقط ثلاثة أضلاع وثلاث زوايا مجتمعة مع بعضها، بل يتكون من علاقات عامة تفاعلية بين هذه الأجزاء هي التي تعطى فكرة ومعنى المثلثية.

وتعنى كلمة حشتالت الشكل form أو الصيغة Configuration أو النمط structure وهي ألمانية الأصل، وترجع هذه التسمية عندهم إلى عناصره أو الأجزاء التي يتكون منها هذا المدرك، حقيقة أن المدرك الحسى ليس في عناصره أو الأجزاء التي يتكون منها هذا المدرك، بل في الشكل العام أو الصيغة العامة، كما ظهر مصطلح الكلى أو الشامل Holistic في دراسات كثيرة حيث التأكيد على الفرد ككل أو الموقف الذي يتوافق فيه الفرد ككل أيضًا.

ويرى أصحاب هذه المدرسة أن الخبرات تحمل معها صفة الكلية أو البنية الموات تحمل معها صفة الكلية أو البنية الموات تحليل العناصر إلى أجزائها عملية مضللة في علم النفس- وأن السلوك لا يمكن رده إلى وحدات صغيرة من المثيرات والاستجابات (كما ترى السلوكية). إن السلوك يفقد معناه إذا فتت إلى ترابطات بين المثير والاستجابة. فالسلوك من وجهة النظر الجشتالتية متكامل وغرضي موجه نحو غرض وهدف وغاية.

(Munn, N.L., Fernald, L.D. &, Fernald, P.S., 1989)

و يختلف علم النفس الجشتالتي مع النظرية السلوكية اختلافًا كبيرًا، حيث يرى، الجشتالتيون أن التركيز على العادات وسلسلة المثير / الاستجابة يحط من طبيعة الإنسان الراقية الإيجابية، ويجعله سلسلة سلبية من ردود الأفعال، كما يرون أيضًا أن استجابات الإنسان متداخلة مع بعضها وتدفعه نحو الأهداف التي يسعى لتحقيقها، وهذا ما فشلت في إدراكه النظرية السلوكية والتي لا تهتم أصلاً بموضوع الإدراك.

وفى رأى أصحاب مدرسة الجشتالت أن إحراءات التحليل التبي يقوم بهما البنيويون أمور غير واقعية وأن مما توصلوا إليه لا يمثل الطبيعة الحقيقية أو الكلية لخبرات الشعور، فالإدراكات أكثر من مجموع الإحساسات.

إن الفرد يجب أن يبدأ بالمعقد حيث أن الكل يجبب أن يؤخمذ فسي الاعتبار أولاً، وأن الأجزاء لا معنى لها إلا في مكانها في هذا الشكل.

كما نقد الجشتالتيون أيضًا السلوكية لتركيزها على المحالات المنفردة للسلوك مثل الأفعال المنعكسة الشرطية Conditioned Reflexes فلقد رأى بافلوف وبعض السلوكيين أن العادات عبارة عن سلسلة من الأفعال المنعكسة الشرطية، وأن الفعل الواحد في السلسلة يعمل كمثير في إظهار الفعل التالى، فعند الجشتالت السلوك أكثر من حزمة من الأفعال المنعكسة.

لو وضَّح علماء نفس الجشتالت أن كلا من الإنسان والحيوان يتعلم أشياء كثيرة لا يمكن تحليلها إلى أجزاء صغيرة، وفي هذا السياق قدموا بعض المفاهيم الجديدة في ميدان التعلم والتفكير والتي منها مفهوم الاستبصار Insight.

هذا ويؤكد أصحاب نظرية الجشتالت (ومعهم كل أصحاب المدارس المعونية الأخرى) على العمليات المركزية في المخ كما يعتبرون الجهاز العصبي والمنخ كمنظمين ومفسرين لعملية التعلم -كما أن إدراكنا للآخريس يعتمد على مجموعة من الخصائص الوصفية والتي قد تكون هامة ومركزية ولها تأثير كبير في تكوين انطباعاتنا عن الآخرين.

أهم مسلمات مدرسة الجشتالت:

- ١- رفض فكرة تحليل السلوك إلى مكوناته وعناصره.
- ٧- إيجابية الكائن الحيي وأنه موجه في سلوكه نحو غرض أو غاية يريد تحقيقها.
- ٣- تأكيد فكرة المعانى التي يخلعها الناس على الأشياء والكاتئات الموجودة في
 عالمهم وقد اهتم الجشتالتيون بفهم الإدراك والتفكير دخل المشكلات.
- ٤- استخدام الاستبطان غير الشكلى -كما يرون أن علماء السلوك يجب أن
 يدرسوا الخبرة الشعورية الذاتية للأفراد- كما شجعوا أيضًا على استخدام
 الطرق الموضوعية في البحث (ديفيدوف ١٩٨٣) ص ٤٠).

وهكذا كانت المدرسة الجشتالتية قوية شكلت فلسفتها اتحاه وشكل علم الفس في ألمانيا لفترة طويلة -كما أثرت في المدارس الفكرية المعاصرة معها لتغيير بعض مواقفها مثل (ثورنديك ونظريته في التعلم). كما أثرت في علم النفس الأمريكي خاصة في ظهور المدرسة الإنسانية والاتجاه المعرفي بصفة عامة الأمر الذي بين تأثير علم النفس الجشتالتي في علم النفس المعاصر.

المدرسة المعرفية : Cognitive School :

فى الفترة من (١٩٣٠ - ١٩٣٠م) كان علماء النفس الأمريكيون لا يفضلون الحديث عن العقل والعمليات العقلية أو المعرنية مثل التفكير أو التخيل أو التذكر حيث حرَّمت المدرسة السلوكية البحث فى مثل هذه الأمور. لقد نظر السلوكيون الأوائل إلى الفرد وكأنه صندوق أسود أو فارغ لا يمكن فهمه إلا عن طريق المثيرات التى تقع على هذا الفرد والاستجابات التى تصدر عنه.

لكن مع بداية الستينات بدأ أصحاب المدرسة المعرفية أو ما يسمونهم أصحاب علم النفس المعرفي Cognitive Psychology التمرد على هذا التوجه السلوكي القديم مؤكدين أن علم النفس يجب أن يفهم ما يجرى داخل هذا الصندوق الأسود من عمليات (ديفيدوف ١٩٨٣ ص ٤٨).

لقد رفضت المدرسة السلوكية دراسة العمليات العقلية الداخلية حيث كانت مبادئها تحتم دراسة الظواهر الخارجية بطريقة موضوعية قابلة للملاحظة والقياس. أما أصحاب المدرسة المعرفية فيهتمون بدراسة هذه العمليات العقلية المعرفية الداخلية التي ترافق الأنماط السلوكية ولكن بأسلوب علمي موضوعي.

ولا يتفق أصحاب المدرسة المعرفية مع السلوكية في الاعتقاد بأن الإنسان بحرد مستقبل للمثيرات، فالعقل بما لديه من خبرات سابقة يؤثر ويغير هذه المثيرات إذ يعالجها ويحولها إلى أشكال وأنماط جديدة. إن العمليات العقلية التي تتم داخل الفرد خاصة استقبال المشيرات الحسية وعمليات التحويل والتصنيف والاختيار والربط وإعادة التنظيم وتخزين المعلومات وتذكرها فيما بعد والكيفية التي تتم بها هذه العملية هي المحور التي تقوم عليه المدرسة المعرفية (راضي الوقفي ١٩٩٨، ص ٢٢).

إن حوهر اهتمام علم النفس المعرفي هو دراسة الإنسان والاهتمام بوجه خاص بطرق تحصيل المعرفة وحفظها وتحويلها واستخدامها في توجيه السلوك. كما أن السلوك عند المعرفيين هو نشاط قصدي يتمثل في تنفيذ خطه لها هدف معين.

وهكذا يجمع أصحاب علم النفس المعرفي بوضوح بين كل من المدرسة الوظيفية وعلم النفس الجشتالتي والسلوكية.

وبالرغم من حداثة هذه المدرسة إلا أن تأثيراتها كبيرة في علم النفس حيث فرضت دراسة العمليات العقلية بجانب دراسة السلوك كموضوع لعلم النفس، كما ظهرت في أحضانها الجماهات أحرى جديدة مشل نظرية معالجة المعلومات (Morris, 1996, p. 26).

وهكذا تؤكد المدرسة المعرفية على المعرفة والتفكير وكل العمليات العقلية الأخرى مثل التذكر والتخيل والإدراك والاستدلال ... إلخ، وحتى حين يهتمون بموضوعات أخرى مثل الشخصية فإنهم ينظرون إليها على أنها متأثرة إلى حد كبير بالعمليات المعرفية.

ويعتبر حان بياجيه Jean Piaget العالم السويسسرى المعروف (١٩٩٠ - ١٩٩٠) هو الرائد الأول لهذه المدرسة خاصة نظريته المعرفية النمائية Cognitive عند الأطفال خلال المراحل Development والتي اهتم فيها بنمو وتطور التفكير عند الأطفال خلال المراحل العمرية المختلفة. كما أن هناك آخرين لهم إسهاماتهم أيضًا والمعروفة في هذه المدرسة من أمثال حون فلافل Flavell وانهلدر J. Flavell وحروم برونسر Nisser وحروم كاحان J. Kagan وأوزابل D. Ausubel ونيسار Posture وغيرهم. فقد تنبه بياحيه مثل غيره من علماء المدرسة المعرفية إلى التنظيمات المتشابهة في تطور الأطفال خاصة في بحال تطور التفكير عندهم حيث يمر الأطفال بنفس المراحل والترتيب في الاكتشافات المتعاقبة من أعمالهم لدرجة أنهم يقعون في نفس الأخطاء تقريبًا في المرحلة العمرية الواحدة (سيد الطواب ١٩٩٧).

والطفل عند بياحيه وكل أصحاب الاتجاه المعرفي ليس قابلاً سلبيًا لمؤتسرات البيئة، بل هو إيجابي يؤثر ويتأثر، وليس مجرد مرآة تنعكس عليها خبرات البيئة، إنه يبحث عن الخبرات ويتفاعل ويؤثر في البيئة المحيطة.

و لم يرفض بياحيه النضج Maturation كعملية أساسية في النمو ولكنه يرفض أن تكون التشابهات السلوكية عند الأطفال نتيجة عوامل بيولوجية فقط. ولقد أشار في كثير من مؤلفاته إلى أن نمو الطفل هو نتيجة اكتشافاته التي يقوم بها في تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها. ومن هنا ظهرت أهمية البيئة ودورها في نمو الفرد.

المبادئ التي تقوم عليها المدرسة المعرفية :

- ١-إيجابية الكائن الحي وتأكيد إنسانية الإنسان من حيث هدف واختياره وإيجابيته وتأثيره.
 - ٢- تأكيد دور الفهم والبصيرة خاصة في عمليات التعلم.
- ٣- يجب على علماء السلوك دراسة المتغيرات الوسيطة والعمليات العقلية المعرفية مثل التفكير والإدراك والذاكرة والتخيل واللغة وحل المشكلات.
- ٤- يجب على علماء السلوك معرفة المعلومات الدقيقة عن كيفية عمل تلك العمليات
 وكيفية تطبيقها في الحياة اليومية.
- ٥-السلوك أو التعلم عملية معقدة أكثر من كونه رابطة بسيطة بين مشيرات واستجابات.
- ٢- يجب استخدام الاستبطان غير الشكلي بصفة خاصة لتنمية الشعور الحدسي،
 بينما يفضل استخدام الطرق الموضوعية لتعزيز وتأكيد مثل هذا الشعور.
- ٧-قوانين التعلم واستراتيجياته ليست واحدة عند الجميع وفي جميع المراحل كما فعلت السلوكية.

المدرسة الإنسانية في علم النفس Humanistic Psycholog:

لقد رأى بعض علماء النفس خلال النصف الثانى من القرن العشرين أن علم النفس التقليدى والتطبيقى لا يتعاملان بكفاءة مع قدرات الإنسان سواء فيما يرتبط بالتفكير أو المشاعر أو صناعة القرارات أو حتى تحديد مصيره. لقد رأوا أيضًا أن علم النفس التقليدى اهتم كثيرًا بمناهج البحث الصلبة أو المتشددة خاصة فى بحوثهم التجريبية تلك المناهج البعيدة عن الطبيعة الإنسانية، كما أن محاولاتهم إقاسة المبادئ النفسية خاصة فى ميدان التعلم على دراسات القطط والفئران والكلاب والحمام والقرود وبعض الحيوانات الأخرى أدى إلى مثل هذا النقد من حيث أن تعميم مثل نتائج تلك البحوث على الإنسان عملية غير دقيقة وغير إنسانية.

كما أن مدرسة التحليل النفسى التى أكدت الحاجة إلى دراسة الفرد ككل والتى فضلت منهج دراسة الحالة أكثر من الاعتماد على الإحراءات التحريبية قد نقدت أيضًا بسبب تلك الأفكار والمبادئ التى صورت الإنسان فى صورة الآلة وبسبب ملاحظاتها الأساسية المشتقة من الأفراد المضطربين انفعاليًا أكثر مسن اعتمادها على الأفراد الأصحاء انفعاليًا.

وحتى اليوم تهاجم بعض المفاهيم المعرفية لأنها أيضًا تعتمد كثيرًا على الحاسب الآلي كنموذج لتفكير الإنسان وهذا بدوره يقلل من شخصية الإنسان وإمكاناته.

وفى سنة ١٩٦٠ ظهر علم النفس الإنساني كحركة ومدرسة تقترح نظرة أكثر تفائلية وعبقرية عن الإنسان وكرامته وإنسانيته.

كما أن الملاحظات الأساسية لعلم النفس الإنساني قد اشتقت أصلاً من هؤلاء الذين ركزوا على نظرية الشخصية وعلم النفس الإكلينكي لتقديم العلاج النفسي لمساعدة الناس العاديين إلى حد ما في تنمية إمكانياتهم الإنسانية.

ولقد أوضح أحد رواد المدرسة الإنسانية في كتابه "التحديات التي تواجه علم النفس الإنساني" إن هدف علم النفس الإنساني هو "إعداد وصف كامل للفرد بحيث يعيش كإنسان". وذهب إلى الإشارة إلى أن علم النفس الحقيقي والصادق هو الذي يهتم عشاعر الإنسان وآرائه حول الخبرات تمامًا مثل الاهتمام بسلوكه في أي وقت (Bugental, J.F., 1967, p. 7).

إن المفاهيم الشاتعة مثل الحب - والخوف - والسعادة - والمزاج - والاختيار - الاعتقاد - الثقة - القيم - يجب أن تتكامل مع النظرية النفسية.

ويعد إبراهام ماسلو (1902 - 1978) E. Maslow (1908 - 1972) من السرواد الأواقل لهذه المدرسة، ولقد وصفت هذه المدرسة نفسها "بالإنسانية" تعبيرًا عن إيمانهم العميق بأن الإنسان يملك القدرة على النمو والتقدم وتحقيق المذات وتكوين مدركات فردية فريدة هي التي توجه السلوك وتحكمه. فإذا كان إدراك الفرد للعالم الحيط به على أنه عالم صديق يكون أقرب إلى الشعور بالأمن والسعادة. أما إذا أدركه كعالم خطر ومهدد وعداتي فإنه يكون أقرب إلى الشعور بالقلق والتوتر والدفاعية. وينتج عن ذلك أن الإنسان مستول دون غيره عن أفعاله ولا مجال لمستوليته عن أفعال الناس الآخرين باعتباره الوحيد بين المخلوقات الذي يتصف بحرية الإرادة وحرية الاختيار (تلك المعاني السامية التي ضاعت وسط الفكر السلوكي) (راضي الوقفي ۱۹۹۸) ص ۲۰).

والإنسان في المدرسة الإنسانية يختلف عنه في المدرسة السلوكية -حيث كانت تحكمه مثيرات خارجية كما يختلف عن الإنسان في التحليل النفسي حيث تحكمه دوافع لاشعورية (غريزية). إنه ليس الكائن المنفعل فقط بما يحيط به ولكنه الفاعل القادر على ضبط مصيره ومصير العالم من حوله (راضى الوقفي ١٩٩٨) ص ٢٥).

ويرى البعض أن ماسلو هو المؤسس الحقيقى لهذه المدرسة الإنسانية فى علم النفسس مند منتصف القرن العشرين ويرون أن كتابه Toward a علم النفس المحتب الرائدة فى الميدان. لكن أفكار ماسلو لم تسيطر كلها على مفاهيم علم النفس الإنسانى حيث أن أعمال علماء آخريس كان لها تأثير كبير. فكان الأفكار فرويد تأثيرات غير مباشرة. كما أن بعض المبادئ والمفاهيم المباشرة فى النظرية قد ارتبطت ببعض العلماء مشل كارل روجوز Carl

وتعود الفكرة الأساسية عند أصحاب المدرسة الإنسانية أن الناس متأثرين في سلوكهم بالمعاني الشخصية السامية التي توجمه سلوكهم وعلى فكرة إنسانية الإنسان وأنه أرقى المخلوقات.

وهى لا تركز كشيرًا على الدوافع البيولوجية في السلوك مثل التحليل النفسى بل تركز على الأهداف والغايات التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها.

وهى لا تهتم كثيرًا بالمثيرات البيئية مثل السلوكية، بل تركز على إدراكات الفرد لهذه المثيرات ورغبته في أن يكون شيئًا أو يفعل شيئًا.

وهى لا تهتم كثيرًا بالخبرات الماضية مثل التحليل النفسى، بــل تركـز علـى الظروف الحالية التي يعيشها الفرد.

وهى لا تهتم كثيرًا بالمؤثرات البيئية مثل السلوكية، بل تركز على إدراكات الفرد لهذه المؤثرات أو القوى.

وهكذا يمكن القول بأن اهتمام المدرسة الإنسانية في علم النفس بشكل الخبرة الذاتية الإنسانية، والمعنى الشخصى لهذه الخبرة أكثر من الاستحابة الموضوعية الملحوظة والتي يمكن قياسها.

وتسمى المدرسة الإنسانية بالقوى الثالثة في علم النفس Psychology من حيث أنها تحاول أن تجمع بعض الآراء من المدرستين الكبيرتين (السلوكية - التحليل النفسي) باتخاذها موقفًا وسطًا بينهما. ولما كان النقد موجه دائمًا إلى النظرية السلوكية والتحليل النفسي فقد صورها على أنها القوة الثالثة التي تحاول أن تقيم توازنًا بين المدرستين. فهي تسعى للذهاب خلف مدرسة التحليل النفسي والمدرسة السلوكية بتركيزها على الجوانب الإيجابية للشخصية والدوافع الداخلية للإنسان وأهدافه للحياة. ولهذا رفضت دراسة الحيوان وتجاربه مثلما فعلت

السلوكية. كما رفضت دراسة المرضى من البشر مثلما فعلت التحليل النفسى، ورأت أن علم النفس يُجب أن يدرس الناس الأصحاء الأقوياء الذين حققوا ذاتهم.

ويتحدث أصحاب المدرسة الإنسانية في علم النفس باتفاق شديد على هدف واحد مشترك هو محاولة صبغ علم النفس بصبغة إنسانية فهم يريدون أن يكون علم النفس هو دراسة كنه الإنسان الواعى الصحيح ككائن حى.

وعلى الرغم من خلفياتهم المختلفة والمتباينة إلا أن معظمهم يشتركون فى الاتجاهات العامة التالية : (ديفيدوف ١٩٨٣، ص ٥٠).

- ١- عاولة إثراء حياة الإنسان عن طريق مساعدة الناس على فهم أنفسهم والوصول بإمكاناتهم إلى أقصى حد ممكن أو تحقيق الذات.
- ٢- يجب دراسة الإنسان ككل بدلاً من تقسيمه إلى فئات مشل التعلم الإدراك الشخصية. ويبدو هنا تأثرهم الواضع بالاتحاه الجشتالتي.
- ٣- يجب أن تتضمن موضوعات علم النفس مشكلات الإنسان الهامة مثل المستولية
 الشخصية وأهداف الحياة والالتزام والقيم والحرية والتلقائية والابتكارية.
- ٤- يجب أن يركز علماء النفس على الوعى الذاتى فى كيفية رؤيمة الناس لخبراتهم
 الخاصة حيث أن عملية تفسير السلوك مهمة وأساسية لكل الأنشطة الإنسانية.
- ه- بجانب محاولة الوصول إلى القوانين التي تحكم النصط العام والشائع بين الناس
 (كما تفعل المدارس الفكرية الأخرى) يؤكد أصحاب المدرسة الإنسانية على ضرورة فهم سلوك الأفراد غير العاديين خاصة الذي لا يمكن التنبؤ به.
- 7- يجب أن يهتم علماء السلوك بالموضوعات المختارة للدراسة بدلاً من الاهتمام والتركيز على طرق الدراسة نفسها، وهم يؤكدون استخدام المطرق الموضوعية بجانب دراسة الحالة والاستبطان غير الشكلى وتحليل الأعمال الأدبية والسير الذاتية -كما يعتمدون على الوعى الحدسى كمصدر للمعلومات وكذلك الانطباعات والمشاعر الذاتية.

وهكذا توجد خصائص عامة مميزة تسيطر على علم النفس الإنساني رغم وجود اختلافات واضحة بين علماء هذه المدرسة. فهم جميعًا يؤكدون أن علم النفس يجب أن يهتم بالفرد ككل أكثر من الاهتمام بالأجزاء أو تحليل المحالات الفرعية للإنسان (التعلم / الشخصية / التفكير).

إنهم يهتمون بوصف الأنشطة الإنسانية - أنشطة الفرد من وجهة نظر الفرد ذاته أكثر من وجهة نظر الفرد ذاته أكثر من وجهة نظر الملاحظ. إن الطريق الواقعى لدراسة علم النفس خلال عين الفرد ذاته. كما يرون أن هدف الحياة أن تستخدم لإنجاز شيء يعتقد الفرد فيه وتنمو ذاته فيه مع القيم الأخرى التي يريدها (Buhler, 1971, p. 381).

ولقد درس ماسلو تسعة وأربعين فردًا من الشخصيات التي حققت ذاتها بشكل واضح - عمن أعجب بهم من معارفه وأصدقائه والشخصيات الشهيرة البارزة – وقد جمع بياناته عن طريق تحليل المعلومات المتصلة بالسيرة الذاتية بكل منهم بسؤال الأصدقاء والأقارب أو سؤال الشخصيات نفسها – شم كون ماسلو انطباعات عادية عن كل شخص منهم وقام بتحليلها إلى موضوعات مشتركة وتوصل إلى نتيجة مؤداها أن النماذج البشرية التي درسها تشترك في خمسة عشرة صفة منها (الإدراك الدقيق للواقع – القدرة على تقبل الذات والآخريين – الواقعية – التمركز حول المشكلة أو الموضوع الخارجي بدلاً من التمركز حول الذات رغبة موجهة نحو العزلة والخصوصية – مقاومة المسايرة وشعور قوى بالتعاطف مع الناس ومشاركتهم وحدائيًا). إلا أن الأفراد المحققين لذاتهم ليسوا ملائكة تمامًا. ففي بعض الأحيان يتصفون بالغباء والبرود وسرعة الاستثارة وحدة الطبع والضجر والأنانية والاكتفاب (Maslow, 1970).

وهكذا لا تقوم النظرية الإنسانية في علم النفس على بيانات إمبريقية مشل التقارير الدقيقة التي حاءت عن ملاحظة سلوك الحيوانات في المعامل، بل تقوم علمي ملاحظات وانطباعات وتأملات شخصية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية :

- ١-راضى الوقفى (١٩٩٨): مقدمة في علم النفس، الطبعة الثالثة، عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٧-سيد محمود الطواب (١٩٩٧): النمو الإنساني أسسه وتطبيقاته، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- ٣-طلعت منصور أنور الشرقاوى عادل الأشول فاروق أبو عوف (١٩٨٩): أسس علم النفس العام، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٤-عبد الحليم محمود السيد وآخرون (١٩٩٠): علم النفس العمام، القاهرة:
 مكتبة غريب.
- ه-لندال ديفيدوف (١٩٨٣): مدخل علم النفس، (ترجمة سيد الطواب وآخرون)، القاهرة: دار ماكحروهيل للنشر بالتعاون مع المكتبة الأكاديمية.
- 7- عمد عبد الظاهر الطيب ومحمود عبد الحليم منسى (١٩٩٤): مبادئ علم النفس العام، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- 7- Aggrawal, J.C. (1996): Essentials of Educational psychology (5th ed.) Newdelhi, Vias Publishing House.
- 8- Bemstein, D., Clarke Stewart, Roy; E. Wickens, C. (1997). Psychology (4 th ed.) Boston: Houghton Mifflin Co.
- 9- Bugenthal, J.F.T. (ed.) (1967): Challenges of Humanistic Psychology N.Y. McGraw Hill.

- Buhler, C. (1971): Basic theoretical concepts of Humanistic
 Psychology, Amesican pschologist, Vol. 26, pp. 378 386.
- 11- Freud, S. (1963): An outline of psychoanlaysis, New York:
 Norton, (originally published, 1940)
- 12- Fromm, E. (1947): Man for himself, New York: Holt.
- 13- Garrett, H.E. (1996): General psychology, (6 th ed.) (Indian reprint) Delhi: S. Chand Co., Ltd.
- 14- Jung, C.G. (1928): Contributions to analytical psychology, New York: Harcourt.
- 15- Maślow, A.H. (1970) Motivation and Personality (2 nd ed.), New York: Harper & Row.
- 16- Morris, C.G. (1996): Psychology (9th ed.), New Jersey: Prentice Hall.
- 17- Mum, N.L; Fernald, L.D. & Fernald, P.S. (1989), Introduction to psychology (7 th ed.) Boston: Houghton Mifflin Company.
- 18- Shinner, B.F. (1953), Science and Human Behavior, New York: Macmillian, Co.
- 19- Sprinthall, R.C. & Sprinthall, N.A. (1977), Educational Psychology: A developmental Approach, Readings, Mass, Wesley Pub, Co. Inc.
- Watson, J.B. (1914), Behavior: An Introduction to Comparative psychology, New York: Holt.

الفصل الثالث مناهم البحث في علم النفس

إعــداد أ.د. محمود عبد الحليم منسي

مناهم البحث في علم النفس

هدف البحث النفسي وطبيعته:

تهيد:

مع تعدد واختلاف أهداف البحوث النفسية، فإنها جميعًا تقوم على أساس اتباع الطرق العلمية التي تعتمد أساسًا على الطريقة العلمية في التفكير. وقبل مناقشة أهداف البحوث التربوية ينبغي تعريف المقصود بالبحث العلمي وتحديد خطواته المختلفة قبل أن يتخير الباحث طريقة بحثه. ومن هنا كان اهتمامنا من البداية بتقديم تعريف البحث العلمي وخطواته، مع مناقشة لأهداف البحوث النفسية والتربوية والمشكلات التي تواجمه الباحث عند إحراء مثل هذه البحوث بصفة عامة والبحوث التي تجرى على تلاميذ المدارس بصفة خاصة.

البحث العلمي:

يعرف واينتي Whitney البحث بأنه «استقصاء دقيق يهدف إلى اكتشاف حقائق وقواعد علمية يمكن التحقق منها مستقبلا» (۱) ويعرف هلواى بأنه «وسيلة للدراسة يمكن بواسطتها الوصول إلى حل لمشكلة محددة وذلك عن طريق التقصى الشامل والدقيق لجميع الشواهد والأدلة التي يمكن التحقق منها والتي تتصل بهذه المشكلة» (۲)

ويعرف فان دالين البحث بأنه «المحاولة الدقيقة للتوصل إلى حلول للمشكلات التي تؤرق البشرية وتحيرها»(٢) .

⁽¹⁾ Whitney, F. (1946). Elements of Research. New York, P. 18.

⁽⁷⁾ Hillway. T. (1946) Introdction to Research. 2nd ed Bodton: Houghton Mifflin. Co. p. 5

⁽٢) ديوبولد فان دالين (١٩٧٧)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة سيد أحمد و الحرون: القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية ص٩.

بينما يعرفه بولانسكى Polansky بأنه «استعمال إجراءات وطرق منظمة متقنة سعيًا وراء الحصول على المعرفة» (١) كما يرى عبد الرحمن بدوى أن العلم هو «الوسيلة التي يمكننا عن طريقها الوصول إلى الحقيقة أو إلى مجموعة الحقائق في أي موقف من المواقف، ومحاولة اختبارها للتأكد من صلاحيتها في مواقف أخرى» (٢).

وإذا أردنا أن نحدد مفهوم البحث العلمى، فإنه يمكن القول بأنه «طريقة من طرق التفكير المنظم أو الدراسة الدقيقة التي تعتمد على وسائل موضوعية لجمع البيانات، وهي طريقة تؤدى إلى نتائج يمكن التثبت منها في أى وقت من الأوقات، كما يمكن تعميمها والخروج منها بقواعد تسمح بثنسير الظاهرة وتتيح إمكانية التنبوء بها وضبطها».

خطوات البحث العلمي:

أصبحت خطوات البحث العلمي معروفة ومحددة ولا اختلاف عليها وهمي لا تختلف عن خطوات التفكير كما حددها حون ديوى، ويمكن أن نعرضها على النحو لتالى:

١ - اختيار المشكلة:

تعد عملية اختيار مشكلة البحث من أهم وأصعب الخطوات التي يمر بها الباحث لما سينجم عن هذا الاختيار من أمور تتعلق باختيار منهج البحث عينته والأدوات اللازمة لجمع البيانات والطرق الإحصائية اللازمة لتحليلها وقد تبدأ المشكلة بتساؤل ورد في ذهن الباحث حول موضوع غامض يحتاج إلى تفسير. هذا التساؤل قد يكون منبعه الخبرة الشخصية للباحث، أوالقراءات المتعمقة التي يقوم

⁽¹⁾ Polansky. N. (1962). Social Work Research. Chicago: The University of chicago P. 2.

⁽٢) فوزى غرابية وآخرون (١٩٧٧) أساليب البحث العلمى فى العلوم الاجتماعية والإنسانية، عمان الجامعة الأردنية ص ٨٦- ٨٧.

بها. وفي هذه الحالة، ينبغني أن يركز الباحث اهتمامه نحو بلورة هذا التساؤل وتحديده بما يتفق مع ما يلي:

١ - تخصص الباحث وميوله وقدراته.

٧- كون المشكلة ذات قيمة وأهمية (ويستطيع الباحث المتمكن أن يجعلها ذات قيمة) ولا تقتصر الإمكانات على توافر الأدوات اللازمة لجمع البيانات وتوافر عينة البحث والوقت اللازم لإجرائه فحسب بل تتعداه إلى ضرورة توافر مصادر المعلومات من ناحية، ومعرفة الطرق اللازمة لتحليل البيانات من ناحية أخرى.

وقد لخص هلواي(١) الأسئلة التي ينبغي على الباحث الإحابة عليها قبل اختيار البحث اختيارًا نهائيًا فيما يلي:

١- هل تنال المشكلة اهتمام الباحث وتتفق مع رغباته؟

٧- مل الشكلة حديدة؟

٣- هل المشكلة صالحة للبحث والدراسة؟

٤- هل يستطيع الباحث القيام بإجراء الدراسة المقترحة؟

٥- هل يمكن لهذه الدراسة أن تضيف إلى المعرفة شيمًا؟

٦- هل سبق لأى باحث آخر أن بدأ في إجراء مثل هذا البحث؟

تحديد المشكلة:

بعد اختيار المشكلة وتحديدها يتبقى على الباحث تحديدها بصمورة إحرائيمة حيث أنها اللبنة الأولى في خطة البحث العلمي المقترحة، وقواعد المشكلة يراها أحمد بدر فيما يلي:

١- أن تكون المشكلة واضحة وليست غامضة أو عامة.

٧- أن تصاغ المشكلة صياغة دقيقة ويستحسن أن تصاغ على هيئة سؤال أو مجموعة أسئلة.

⁽¹⁾ Hillway, T. Op, Cit PP, 107- c 119.

٣- أن يضع الباحث حدودًا واضحة للمشكلة بحيث يحذف كل الجوانب التى
 سوف لا يتضمنها البحث بالدراسة.

٤- أن يعرف الباحث المصطلحات الخاصة ببحثه تعريفًا إحراثيا بطريقة تسمح لـ عياس المتغيرات المختلفة للبحث.

جمع البيانات 🖰 :

يقوم الباحث بجمع بيانات بحتة باستخدام وسائل القياس المناسبة مثل الاختيارات والاستفتاءات واستطلاعات الرأى والأجهزة النفسية.

فرض الفروض:

متى تم تحديد المشكلة تبدأ عملية صياغة الفروض والمقصود بمصطلح فرض هنا هو حل مقترح للمشكلة يصوغه الباحث صياغة واضحة دقيقة بحيث لا تعطى أكثر من معنى واحد ولا يتضمن أكثر من متغير واحد وإن كان من الممكن أن يتضمن علاقة بين متغيرين أو أكثر ويمكن اختبار مدى صحته. ويعرف فان دالين (۱) الفرض العلمى بأنه «تفسير مؤقت أو محتمل يوضح العوامل أو الأحداث أو الظروف التي يحاول الباحث أن يفهمها. ويظل الفرض تفسيرًا مؤقتا للمشكلة حتى يتم دراستها وبحثها ويمكن النظر إلى الفرض كذلك على أنه بحرد تعميم مبدئى تظل صحته وصلاحيته موضع احتبار. وكنتيجة لوضع الفروض موضع الاحتبار يمكن أن نبين خطأ أو صواب هذا الفرض في تفسير الظاهرة أو حل المشكلة.

خصائص الفرض العلمي:

يجب أن تتوفر في الفرض العلمي الشروط التالية:

١- أن يكون لكل فرض إجابة واحدة صحيحة ولا يحتمل أكثر من إجابة.

^{(&}lt;sup>۱)</sup> لمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى محمود عبد الحليم منفسى (۲۰۰۰) التقويم التربوى، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

⁽۱) فان دالین، مرجع سبق ذکره ص ۲۵۲.

- ٧- أن يكون الفرض بسيطًا في صياغته وأن يقدم أبسط حل للمشكلة.
- ٣- ينبغى ألا يتعارض الفرض مع الحقائق التي تم التوصل إلبها عن طريق البحث العلمي السابق.
 - ٤ أن يكون للفرض قوة تفسيرية.
 - ٥- أن يوضح الفرض علاقة بين متغيرين أو أكثر.
 - ٦- أن يكون واضح الصياغة ومحدد المعنى.
- ٧- أن يصاغ بطريقة تسمح باختباره إحصائيًا أو بطريقة تمكن الباحث من قياس
 احتمال وجوده في الواقع.
- ۸- یجب أن یکون الفرض العلمی مبنیًا فی صیاغته علی معلومات أو إطار نظری یستمد منه أحد جوانبه.
- ٩- يجب أن يتناول الفرض علاقة محددة يمكن ضبطها وقياسها بين متغيرين أو أكــــــر من متغيرات البحث.

البيانات والفروض العلمية:

تحتوى البيانات على المعلومات الموجودة فعلاً أما الفروض فتتناول ما يتوقع الباحث وجوده، والفرض العلمي يتسم بالجدة وافتراض علاقات محتملة بين المتغيرات التي تتضمنها مشكلة البحث. أما البيانات فتعتبر الأدوات التي تساعد على احتبار الفروض وإثبات درجة احتمال ووجودها في الواقع. وتوجد ثلاثة أنواع من نماذج العلاقة بين المتغيرات هي:

- ١- علاقة طردية: أي أنه كلما زادت قيمة أحد المتغيرات زادت قيمة المتغير الآخر.
- ٢- علاقة عكسية: أى أنه كلما زادت قيمة أحد المتغيرين نقصت قيمة المتغير
 الآخر.
 - ٣- لا علاقة بين قيمة المتغير الأول وقيمة المتغير الثاني.

مقترحات بشأن صياغة الفروض

الفروض الاستقرائية:

فى هذه الحالة يقوم الباحث بصياغة فروض بحثه على هيئة تعميمات من العلاقات الملحوظة بين المتغيرات. أى أن الباحث يقوم بملاحظة السلوك والأنماط والعلاقات المحتملة. ثم يفترض توضيحات لهذه الملحوظة. وبالطبع فإن عملية الاستدلال ينبغى أن تكون مواكبة لدراسة البحوث السابقة لتحديد النتائج التى توصل إليها الباحثون الآخرون فى اختبار مثل هذا الفرض. والطريقة الاستقرائية تفيد المعلم فى الفصل من الناحية العلمية، فالمدرسون يلاحظون سلوك التلاميذ يوميًا ويحاولون إيجاد العلاقة بين هذا السلوك وسلوكهم أنفسهم داخل الفصل، كما يحاولون إيجاد العلاقة بين سلوك التلاميذ مع بعضهم البعض أو بطرق التدريس المتبعة أو التغيرات الحادثة للبيئة المدرسية وهكذا. وذلك طبقًا لخبراتهم ومعرفتهم للسلوك الانساني بصفة عامة وسلوك التلاميذ في المدرسة بصفة خاصة.

ويمكن للمعلمين بعد ذلك استقراء المعلومات ومحاولة صياغة تعميمات يحاولون بواسطتها توضيح العلاقات التي تمت ملاحظتها.

الفروض الاستنباطية :

الفروض التى تصاغ من بعيض التعميمات المرتبطة بالعلاقات أو المشتقة بواسطة الاستنباط من الإطار النظرى تتميز بأنها تودى إلى تعميمات أكثر للمعلومات. فالفرض الذى يشتق من نظرية يعرف بالفرض الاستنباطى. وكمشال لهذا النوع من الفروض نجد أن بياحيه يرى أن الأطفال فى مراحل النمو العقلى المختلفة، يمرون بمراحل العمليات المحسوسة وهي المرحلة التى تبدأ من سن سبع سنوات أو ثمان وهي علامة تحول من التبعية في الأدوار إلى القدرة على استخدام بعض العمليات المنطقية. وهذه العمليات تكون على مستوى محسوس ولكنه بعض العمليات المنطقية. وهذه العمليات تكون على مستوى محسوس ولكنه بتضمن الاستدلال الرمزى فعلى أساس هذه النظرية، يمكن أن يفترض الياحثون أن

الأطفال الذين عمرهم تسع سنوات يستطيعون حل المشكلات التي تحتاج إلى الاستدلال الرمزي.

وصدق هذه التوضيحات يجب أن يتم تحديده، وعلى أية حال فإنه يتعين على مثل هذه التوضيحات أن تصبح فروضًا علمية.

وربما يلاحظ المعلم أن الامتحانات المدرسية تسبب ارتفاع درجة قلق التلاميذ فيفترض أن زيادة القلق في التلاميذ يمكن أن تؤثر في مستوى آدائهم للامتحانات.

اى أن هذا النوع من الفروض تتم صياغته فى ضوء استقراء بعض الحالات الفردية والخروج منها ببعض البيانات «التعليمات» التى تقبل الاختبار والتى يمكن أن تسمى فروضًا علمية. ومثل هذه الفروض يمكن صياغتها من خلال الحياة اليومية والخبرات المباشرة التى يمر بها الباحثون وصن خلال احتكاكاتهم بالمواقف المتباينة والأشخاص المختلفين. ولأن مثل هذه الفروض تصاغ من خبرات خاصة فى اماكن عددة فإنها تفيد فى حل بعض المشكلات المعينة وعلى نطاق ضيق ولكنها قد تقود إلى سلسة من الاستنتاجات المفيدة والتى تصلح لتفسير الظاهرة بدرجة محدودة.

اختبار صحة الفروض:

فى هذه الخطوة يختار الباحث الطرق الإحصائية المناسبة لاختبار كل فعرض من فروض البحث، وتعتمد الطريقة الإحصائية المستخدمة فى اختبار الفرض على نوع الفرض العلمى، فالطريقة الإحصائية التى تستخدم للتحقيق من الفرض الذى يبحث فى علاقة بين متغيرين تختلف عن الطريقة الإحصائية التي تستخدم لاختبار الفرض الذى يبحث الفرق بين مجموعتين من الأفراد فى متغير معين، كالمقارنة بين زمن الجرى عند مجموعتين من كبار السن وصغاره.

والفرض الذى يتحقق باكثر من طريقة فى أكثر من دراسة يأخذ صفة النظرية أى أنه يمكن تحقيق هذا الفرض إذا ما أعيد البحث تحت نفس الشروط التسى تم اختباره فيها.

تفسير النتالج:

هنا يحاول الباحث تقديم أمباب منطقية لما حصل عليه من نتائج ولابهد أن يقدم أسبابًا قوية لقبول أو رفض فرض من فرؤض بحشه ويجب أن يكون التفسير قائمًا على أماس حدود الدراسة مشل عينة الأفراد الذين أجريت عليهم الدراسة الميدانية، والأدوات التي استخدست في جمسع البيائسات مشل الاختبارات أو الاستخبارات أو الأجهزة التي استعان بها الباحث للوصول إلى نتائجه.

هدف البحث العلمي وطبيعته:

تهدف البحوث الميدانية في علم النفس والتربية إلى دراسة الظواهر ومعرفية أسباب حدوثها، فقد تعتمد بعض هذه البحوث على البيانات التي يتم جمعها من مصادر موجودة فعلاً ويكون الهدف في هذه الحالة هو دراسة العلاقة بين حدوث ظاهرتين أو دراسة العوامل المؤثرة في حدوث ظاهرة معينة، وفي هذه الحالة، لا يضيف الباحثون شيئًا جديدًا إلى المعرفة الإنسانية إنما يفسرونها بطريقة حديدة أو يدركونها بأسلوب آخر، وهذه الدراسات قد تكون وصفية أو دراسات تعليلهة وارتباطات ولكنها ليست تجريبة وهذا لا يقلل من أهمية مثل هذه الدراسات وفائدتها، وكونها ذات قيمة حقيقية قد تثرى نتائجها معرفة الدارس.

وعادة ما يبدأ البحث الميداني بتساؤل يثيره أحد الساحثين عن علاقمة بمن متغيرين أو مجموعة من المتغيرات ويحاول أن يعرف أو يحدد الإحابة عن تساؤله من خلال تجربة أو عمل تصميم تجريبي يستطيع من خلاله الوصول إلى غايته.

وقد يتوصل الباحث إلى إجابات جزئية أو غير متكاملة أو مشكوك فيها لتساؤله قبل أن يجرى التجربة وذلك من خلال خبراته السابقة والمعلومات المتاحة في بحال البحث. ويكون هدف البحث في هذه الحالة هو محاولة التحقق من الإحابات المقترحة أو الوصول إلى إحابات كاملة وموثوق فيها.

وقسد تجرى البحوث الميدانية في بحال من بحالات الفكر التمي تكون

معلوماتنا فيه قليلة. ونرغب في المزيد من المعرفة في النواحي المختلفة لهذا الجال. وقد تجرى لسد ثغرة معينة في المعلومات التي لدينا. وفي هذه الحالة نكون في حاجة إلى عمل بحث تجريبي قد يتسع أو يضيق حسب نوع المعرفة المطلوبة. فإذا كان الهدف هو الإضافة العلمية في مجال معين أو تكملة المعلومات في هذا الجال، فإن التحريب في هذه الحالة يتم على مستوى واسع قد يشتمل على عددًا كبيرًا من الأفراد في مناطق مختلفة ولدى مستويات تعليمية مختلفة ومن بين مستويات الجتماعية اقتصادية مختلفة أيضًا، أما إذا كان التحريب بقصد تحديد صلاحية احتبار تحصيلي يضعه المدرس لتلاميذه، فهنا قد يقتصر التحريب على مدرسة واحدة أو بعض الفصول.

وقد بحرى البحوث الميدانية في علم النفس أيضًا من أحل اختبار عدة فروض بحريبية وتكون نتيجة هذه البحوث أما التحقق من صحة هذه الفروض أو نفيها نفيًا مطلقًا، وليس للبحوث الميدانية جميعها قيمة واحدة، ففي بعض الأحيان تكون نتيجة هذه البحوث هو تغيير السياسة التعليمية للدولة وفي أحيان أحرى يمكن أن تؤدى نتيجة هذه البحوث الميدانية إلى تغير طريقة من طرق التعلم أو طريقة من طرق القياس النفسي. ومشل هذه النتائج ينبغي أن تنبثق عن بحوث ميدانية تشمل عددًا كبيرًا من الباحثين وتغطى أرجاء كثيرة من الوطن، بحيث تسمح لنا مثل هذه النتائج بتعميمها، وألا يقوم هذا التعميم على تجوبة فردية في بحال من هذه المخالات.

وطالب الدراسات العليا (في مرحلة الماجستير والدكتوراه) في التربية، والذي يُجمع البيانات المتعلقة بموضوع رسالته ينبغي أن يتعلم كيف يتفاعل مع عنوان بُعثه وذلك بأن يُعدده تحديدًا جيدًا ويصوغه صياغة مقبولة وأن يتعلم أيضًا طريقة البحث عن المعلومات التي تفيد في تصميم البحث وصياغة الفروض التجريبية وتحليل النتائج واختبار هذه الفروض وتفسير النتائج.

والمهارات السابقة يمكن أن يستخدمها الباحث في بحوث ودراسات مشابهة كما يمكن أن تنتقل إلى غيره من الباحثين. والباحث الذي تقع على عاتقه إجراء بعض الدراسات الميدانية في علم النفس يقوم بتحليل مشكلة بحثه ويحدد الإطار النظرى لدراسته وذلك بالبحث عن الخلفية العلمية التي تقوم عليها مشكلة البحث، ثم يختار طريقة البحث الملائمة ويحدد الأساليب الإحصائية اللازمة لها، ثم يتوصل في النهاية إلى النتائج. وعند هذا الحد يمكن للباحث نفسه أن يختبر مدى صحة استخدام طرق البحث والأساليب الإحصائية المستخدمة.

وتفيد تعلم مهارات البحث العلمى طلاب الدراسات العليا في أنها تكسيهم معلومات وتعطيهم رؤية أعمق للمشكلة التي يواجهونها في بحال دراستهم. وليس من السهل أن يعرف الفرد نوع البحث الذي له قيمة على المدى البعيد. وقد يعطى استمرار البحث في موضوع معين لمدة طويلة أهمية قصوى لنتائحه، وقد تظهر بأنها عديمة القيمة عند التوصل إليها لأول مرة، وفي نفس الوقت نحد أنه ليس من الأمانة أو الصدق السير في بحث يأخذ وقتًا طويلاً وجهدًا كبيرًا من الباحث إلا إذا كانت هناك ثقة بأهمية النتائج وقيمتها، ولا ينبغى على أي باحث أن يبدأ في دراسة معينة إلا إذا كان مقتنعًا بها ومؤمنًا بجدواها قبل البدء في إجرائها، وأنه يمكن الحصول عليها بقليل من الجهد مع رؤية الباحث الواضحة وتوقعاته. والبحوث الموقفية التي يتم إنجازها بسهولة ويسر لا تعطى نتائج ذات قيمة كبيرة. أما البحوث التي يبذل فيها الباحث جهدًا، مع التدقيق في اختبار الأدوات المستخدمة في جمع البيانات، والقدرة على إدراك العلاقات، والمهارة في استخدام طرق التحليل الإحصائي المناسبة، والقدرة على تفسير النتائج، فإنها توتي نتائج ذات قيمة علمية كبيرة وهذا ما يميز البحوث الجيدة التي يقوم بها باحثون الكفاء.

وينبغى على الباحث تحرى الدقة في اختياره لعينة بحثه، كما يتعين عليه أن

يترخى الصبر والمرونة، حيث أن عينات البحوث النفسية هيى دائمًا مجموعات من الأفراد، وليست أشياء كما في عينات البحوث في العلوم الطبيعية. والأفراد من بني الإنسان في تغير مستمر. وتوجد عوامل كثيرة متداخلة تؤثر فيهم وينفعلون بها. فعندما يكون هدف البحث هو قياس سمة أو قدرة معينة لمجموعة من الأفراد فإن القياسات تتأثر بعوامل كثيرة، وقد تكون نابعة من الفرد نفسه أو من الظروف البيئية المحيطة به. أما إذا كان المطلوب قياس المستوى التحصيلي لتلاميذ إحدى المدارس الثانوية فإن هذا القياس قد يتأثر بعوامل مدرسية مثل المعلم والكتب المدرسية والوسائل التعليمية وطريقة التدريس والمناخ المدرسي وعوامل غير مدرسية مثل الوراثة وعوامل البيئة الإجتماعية.

وتقابل الباحث كثير من المشكلات الخاصة بالعينات في العلوم التربوية والسلوكية. فإذا كان الباحث يرغب في دراسة بعض المتغيرات الخاصة بالتعليم في المجالات المعرفية والإنفعالية والنفس حركية لتلاميذ إحدى المدارس الثانوية فإنه يمتاج إلى تطبيق اختبارات قبلية لتلاميذ الصف الأول مثلا قبل بدء دراستهم في هذه المرحلة، وإذا اضطر إلى التأخير في تطبيق الأدوات بسبب احراءات الحصول على مواققة السلطات التعليمية على تطبيق هذه الأدوات على عينة التلاميذ التي اختارها، أو بسبب الصعوبة في إعداد الاختبارات اللازمة لجمع البيانات إلا بعد الدراسة بفترة كبيرة، إذا حدث شي مما سبق، فإن على الباحث في هذه الأحوال أن يرجئ تطبيق الأدوات على التلاميذ في التلاميذ في التلاميذ في المناه الما التالى حتى يستطيع تطبيق الاختبارات على التلاميذ في بداية العام الدراسي.

وعندما تستمر الدراسة الميدانية فترة طويلة من الوقت فإن زيادة أعمار الأطفال قد تؤثر تأثيرًا شديدًا على نتائج الدراسة. فإن كان البحث يهدف إلى تحديد أثر تعلم مادة دراسية معينة على قدرات التفكير العلمي لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة الإشكندرية مثلا، فإن الباحث يطبق بعض احتبارات التفكير العلمي

قبل بدء دراسة هذه المادة (ويسمى تطبيق هذه الاختبارات بالتطبيق القبيلى) شم ينتظر إلى نهاية العام الدراسى وبعد أن ينتهى الطالب من تعلم هذه المادة الدراسية ثم يطبق مجموعة اختبارات التفكير العلمى مرة أخرى (ويسمى هذا التطبيق للاختبارات بالتطبيق البعدى) والتغير الحادث في قدرات التفكير العلمى لدى تلاميذ عينة الدراسة قد يتأثر بعامل النضج إلى جانب دراسة المادة الدراسية. وقد تتأثر قدرات التفكير العلمى للتلاميذ بخبراتهم التعليمية الناتجة عن تعلم المواد الدراسية الأخرى في المدرسة.

ويواجه الباحث صعوبة أخرى مؤداها أم مدارس التعليم العام ليست حقولاً للتجريب ولا تتضمن برابحها تدريب الباحثين على إجراء الدراسات الميدانية والمتجريبية فيها. ومن ثم فإن الباحث يواجه صعوبة فى اختيار عينة بحثه من تلاميذ المدارس. وإذا كان الباحث من بين العاملين فى المدرسة التى يرغب فى إجراء دراسته الميدانية على تلاميذها فإنه يكون من المحظوظين حيث أنه سيتمكن من التغلب على هذه الصعوبة أكثر ممن لا يعمل فى التدريس بهذه المدرسة. وإذا كان مدير المنطقة التعليمية ومدير المدارس المعنية يشجعون البحث العلمى فإنهم بذلك يقدمون تسهيلات كثيرة للباحثين فى سبيل حصولهم على عينات بحوثهم.

وينبغى أن يعرف الباحث أنه من الضرورى الحصول على تصريح من السلطات التعليمية المختصة من أجل دخول المدارس واستخدام بعض الحصص المدرسية في الدراسة الميدانية للبحث. وعلى الباحث أيضًا أن يوضح لمدير المدرسة المسئول أهداف الدراسة ونوع البيانات التي سيتم جمعها من التلاميذ ويفضل أن يقدم الباحث لمدير المدرسة صورة من الاختبارات والاستبيانات التي أعدها لجمع بيانات الدراسة. هذا بالإضافة إلى إحاطة المدير المسئول بتعليمات تطبيق هذه الاختبارات والاستبيانات والأوقات المستغرقة في تطبيق كل منها قبل الحصول على التصريح باستخدام تلاميذ المدرسة كعينة للبحث وبعد الحصول على موافقة المنطقة

المختصة وموافقة مدير المدرسة التي ستجرى فيها الدراسة الميدانية فإنه من الواحب على الباحث الاتصال بأولياء أمور التلامية وذلك بأن يرسل لكل منهم خطابًا يتضمن أهداف البحث ومدته والأدوات التي سيقوم بتطبيقها على التلامية والبيانات التي سيقوم بالحصول عليها من هذه الدراسة وذلك حتى لا تنشأ مشاكل بين الأسرة وإدارة المدرسة بسبب هذه الدراسة ونحوها.

كما على الباحث أن يتوخى الأمانة التامة في جمعه للبيانات ويتعين عليه أن يكون دقيقًا في جمعه البيانات وتسجيلها وتحليلها وألا يعبث باى من البيانات التي يجمعها أو يغير فيها أية أرقام معتقدًا أن النتائج التي توصل إليها لابد وأن تتفق والإطار النظرى للدراسة. وعليه أن يعرض النتائج كما هي وأن يتناولها بالنقد الموضوعي بالرغم من أنه ليس سهلاً على الفرد أن يكون موضوعيًا تمام الموضوعية في تناول بحثه وفق قانون «ذاتية الموضوعية» وأيضًا لا ينبغي عليه تقدير الإحابات على التساؤلات التي يثيرها البحث قبل جمع البيانات وتحليلها واختبار فروض البحث. فليس من الأهمية بالنسبة للباحث أن تكون إحابة هذه التساؤلات موجبة أو منائة ولكن المهم هو أن تكون هذه الإحابات صادقة.

أن نتائج البحث توضيح أسلوب تعميق النظرية التي تسعى إلى تحسين الممارسة العلمية.

عنوان البحث والخلفية النظرية

مقدمسة:

يتوقف نجاح البحث العلمى فى تحقيق أهدافه على قدرة الباحث على اختيار بحال محدد لبحثه، فلا يعقل ان يقوم باحث بمفرده بدراسة موضوع فى أكثر من مجالات البحث فى آن واحد. كما يتوقف نجاح البحث ايضًا على قدرة الباحث فى اختياره وتحديده مشكلة محددة يقوم بدراستها من خلال مجال من مجالات الحياة المختلفة. ولكى ينجح الباحث فى إجراء البحث وإنجازه فإنه يتعين عليه إعداد خطة مفصلة لما سيقوم به من إجراءات.

ولا يتأتى إعداد مثل هذه الخطة إلا بعد الرجوع إلى الدراسات والنظريات المختلفة التى تتصل موضوع البحث واستغراق هذه الدراسات والنظريات وهو ما نسميه عادة بالخلفية النظرية التى تشمل أيضًا الدراسات والأبحاث المسابهة للبحث الحالى على ضوء هذه الدراسة يحدد الباحث عنوان بحثه وخطته المبدئية وهى النواحى التى يعالجها هذا الفصل.

اختيار مجال البحث:

أن خبرة الباحث في طرق إحراء البحوث وفنياتها المختلفة هي التي تساعده على مواجهة المشكلات في بحالات الحياة المختلفة، ويشعر الباحث بالسعادة إذا تمكن من حل مشكلة من المشكلات التي تواجهه. وإذا فرضنا مشكلة بحث بعينها على أحد الباحثين فإنه لن يتحمس لدراستها بنفس الدرجة التي يتحمس بها لحل المشكلة التي يشعر هو نفسه بها ويحددها.

أنه يتعين على الباحث المبتدئ أن يعرف أنه ليست كل مشكلة تواجه الفرد في دراسته أو عمله تستحق أن تكون نقطة بحث، وإنما يشترط أن تكون هذه المشكلة نابعة من مجال يهم مجموعة معينة من الأفراد وليست مشكلة فردية وأن تمثل في الوقت نفسه مشكلة في المجال العلمي الذي تنتمي إليه وتكمل جهود العاملين فيه، وعلى ذلك يتعين على الباحث أن يختار مجالاً لبحثه يكون موجها لحل إحدى المشكلات التي تواجهه في أي مجالات العمل أو الدراسة، وأن يكون البحث موجها بصفة عامة لحدمة المجتمع ويساعد على حل مشكلاته.

ومن الحكمة تحديد بحال الدراسة قبل تحديد مشكلة البحث وصياغتها، وعلى سبيل المثال فقد يلحظ أحد الباحثين بعض الأطفال المتأخرين دراسيًا في المرحلة الابتدائية ويختار موضوع بحثه بعنوان «دراسة العوامل المسببة للتأخر الدراسي» وذلك لمعرفته أن هناك نسبة من التلاميذ يفشلون في دراسة بعض المواد الدراسية في بعض الفرق الدراسية المختلفة. ولذلك فإنه يتعين عليه أن يضيق بحال

دراسته يشمل تلاميذ المرحلة الابتدائية فقط في مدارس مدينة الإسكندرية مشلا أو في مدارس القاهرة وأن يحدد المواد الدراسية التي يفشل التلاميذ في تعلمها كأن يحدد القراءة والكتابة والحساب أو أي منهما مثلا.

وعلى ذلك فإن مثل هذا الباحث يمكن أن يحدد مشكلة بحشه بالسوالى التالى: ما العوامل المسببة للتأخر الدراسى لتلاميذ المرحلة الابتدائية فسى دراسة مادة الحساب بالإسكندرية؟ بل ويمكن له تحديد العوامل المسببة للتأخر الدراسى كأن يحددها بالعوامل النفسية والصحية والاجتماعية، أو يحدد العوامل المدرسية الأخرى ويمكن للباحث أن يحدد السؤال حسب مستوى الدراسة التى سيقوم بها، فإذا كان الهدف من البحث هو بحرد عمل دراسة محدودة يريد الباحث الانتهاء منها في وقت تصير فإنه يتعين عليه أن يحدد مشكلة بحثه بسؤال يتناسب وحجم المشكلة.

أن أول ما ينبغى التأكد منه في اختيار بحال بحث معين هو أن يكون الباحث راغبًا في اقتحام هذا الجال بالدراسة والبحث. فيإذا كان بحال البحث لا يشكل أهمية للباحث أو لا يقع في نطاق اهتمامه أو ليس في بحال عمله أو في نطاق تخصصه فإن إجراء البحث سيكون مضيعة لوقته ولن يقوم به باحث آخر يهتم بمحال بحثه ويشعر بأهميته وفائدته بالنسبة له أو لتحسين العمل الذي يقوم به أو يكون البحث متضمنًا حل بعض المشكلات الاحتماعية التي يعاني منها الحي الذي يعيش فيه. ولذلك فإن أهمية البحث وموضوعه بالنسبة للباحث ورغبته بالنسبة للباحث ورغبته في إجرائه تساعد - لاشك - على إتمام البحث بطريقة حيدة ودقيقة.

لاختيار بحال البحث البربوى والنفسى «ينبغى أن نضع فى الحسبان عمليات البربية والتعليم: طبيعتها، موضوعاته، أهدافها، ومن يخضعون لها، ومن يقومون بها، وكيفها وكمها واتجاهها وما يحيط بها من ظروف وملابسات وما يكون فيها من وسائل وما تخضع له من تسلسل وتتابع وما تستخدمه من مدخلات

وما ينتج عنها من مخرجات وما يتسرب منها من خسائر وما ينتج عنها من مكاسب وما تسير فيه من طرق سليمة أو غير سليمة (١) .

وهذا يعنى أن لدينا مجالات بحث كثيرة في المواد الدراسية المختلفة وطرق تدريسها وتعلمها ولدينا مجالات في سيكلوجية التلميذ، قدراته العقلية، ميوله التجاهاته، دوافعه وقيمه التفكيرية المختلفة.

وتوجد بحالات بحث أخرى كثيرة في طرق التدريس والوسائل التعليمية التي يستخدمها للعلم في عملية التربية والتعليم، فبما أن التلميذ يأتي إلى المدرسة من بحتمع له خصائص معينة، وبما إنه يتأثر بهذا الجتمع وبالتالي تنعكس على عادات وتقاليد هذا المجتمع وقيمه واتجاهاته، فإن مجالات الدراسة الخاصة بتغير المجتمع وإعداد التلاميذ لمثل هذا المجتمع قد يهتم بها كثير من الباحثين.

وإلى حانب الدراسات الخاصة بالمناهج وسيكلزجية التلميذ وما يتبعها من طرق تدريس توجد الخلفية الاجتماعية بنواحيها السكانية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية كم يوجد المحال الخاص باقتصاديات التعليم ودراسة العائد الاقتصادي من التربية وكذلك مجالات الإدارة التعليمية والتخطيط التربوي.

الإطار النظرى:

وقبل البدء في كتابة خطة تفصيلية للبحث، فإنه من الضرورى على الباحث أن يقرأ أكبر عدد ممكن من الكتب والمراجع والبحوث المنشورة في الدوريات والمحلات العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه التي تتناول بعض الجوانب المرتبطة بموضوع البحث أو العوامل المؤثرة فيه. ويتعين على الباحث أيضًا أن يج مع المعلومات الضرورية للبحث والتي تفيده في تحديد المشكلة والتعرف على أدوات البحث وطريقة إحرائه. وهذه العملية عادة ما تكون صعبة على الباحث المبتدئ

⁽۱) عبد العزيز القوصى (۱۹۸۱) في بحالات البحث النوبوى النوبوى للوطن العربي، المحلة العربية للبحوث النوبية المبدوث المربية المربية المربية المربية النوبية المربية النوبية النوبية المربية النوبية والتقافة والعلوم ص ١٤.

الذى غالبًا ما تكون قراءاته فى الكتب والمراجع أكثر من قراءاته فى الرسائل الجامعية والبحوث المنشورة فى الدوريات والمحلات العلمية.

فالكتب لا تتضمن بحوثًا منفصلة ولكنها تعرض نتائج هذه البحوث فقط بدون تفاصيل، كما أنها لا تعرض نتائج البحوث بطريقة منظمة توحى بطريقة استخلاصها لأن التفاصيل غالبًا ما تهمل في البحوث التي تنشر في الكتب ولكن يشير مؤلف الكتاب دائمًا للبحوث الأصلية التي رجع إليها والتي أشار إلى بعض نتائجها في كتابه، لذلك فعلى الباحث أن يرجع للبحوث الأصلية.

هذا وقد يعبر مؤلف الكتاب عن آرائه الخاصة في الموضوع الذي يتناوله بالدراسة في كتابه وبعد مناقشته لجوانب الموضوع المختلفة فإنه قد يقترح موضوعات بحوث أجرى لتوضيح الظاهرة موضع الدراسة. والقارئ الناقد لمثل هذه المؤلفات يستطيع أن يلتقط موضوعًا لبحثه من بين هذه المقترحات، واستخدام المؤلف، فالكتب الحديثة غالبًا ما تتناول بحوثًا حديدة وبحالات حديدة للدراسة، والمؤلف ذو الصيت العلمي لا يتناول في كتابه إلا بحوثًا حيدة ذات قيمة علمية. وليس معنى ذلك أن يهمل الباحث الكتب القديمة، لأن بعض هذه الكتب قد يفيد عندما يتناول أصول العلم وأساسياته.

أما المقالات والبحوث المنشورة في الدوريات والمحلات العلمية، فإنها غالبًا ما تكون أحدث من المنشور منها في الكتب، وبعض هذه المقالات والبحوث قد تكون منشورة في المحلات العلمية لأول مرة، وقراءة الدوريات والمحلات تفيد فائدة عظيمة لأنها تعطى الباتح المحاهات حديدة أو أفكار جديدة حول موضوعات يمكن أن تفيده في اختيار مجال لبحث ويقوم بإجرائه.

وهناك عدد كبير من الدوريات والبحوث العربية والأحنبية تهتم بنشر بحوث نفسية وتربوية، وعندما يقرأ الباحث المبتدئ البحوث المنشورة في هذه الدوريات قد يجد ضعوبة في فهم بعض عناصرها مثل التحليل الإحصائي للبيانات

ولكنه لابد وأن يستفيد من معرفة الطرق المختلفة لإحراء البحوث وطرق تحليلها كما أنه يستطيع أن يتعرف على أنواع ومحالات متعددة للبحوث، هذه الدوريات والمحلات عادة ما تعرض البحوث بطريقة مختصرة وتشير لمرجع آخر لمزيد من التفاسير حول بعض الموضوعات الفرعية المتصلة بالبحوث التي تعرض فيها وفي هذه الحالة فإنه يتعين على الباحث الرجوع إلى المصدر الرئيسي لهذه الموضوعات، فإذا كان المصدر رسالة علمية مودعة بإحدى المكتبات الجامعية فعليه أن يتوجه إلى هذه المكتبة ويقرأ الرسالة ويستخلص منها ما يحتاجه من معلومات تفيد في تفسير الموضوع أو الموضوعات التي جذبت انتباهه وفي السنوات الأخيرة نلاحظ أن هناك مصادر كثيرة لنشر البحوث المتنوعة في جميع المحالات النفسية والتربوية والتي تناسب كل مستويات الدارسين.

وللحصول على معلومات متصلة بكتب أجنبية فيمكن للباحث الرجوع إلى بعض الفهارس التي تحتوى على أسماء بعض البحوث والمحلات العلمية والكتب المتخصصة.

ويمكن أن يحصل الباحث على معلومات تساعده على اختيار موضوع بحثه من بعض اللوريات المتخصصة في نشر خلاصات البحوث الأجنبية وعندما يختار الباحث موضوع بحثه في أحد الجالات النفسية أو التربوية، فيتعين عليه أن يحدد قراءاته بحيث تشمل البحوث المتصلة بموضوع بحثه فقط بحيث يقرأ هذه البحوث ويكتب خلاصة عنها ثم يقرأ أسماء المراجع الخاصة بها حتى يستفيد منها إذا كانت ذات صلة ببحثه ويكرر ما فعله في البحث الأول وبذلك يكشف الباحث عددًا كبيرًا من البحوث والدراسات السابقة في بحال بحثه وهذا يحتاج إلى مجهود كبير ووقت طويل، وبعد الانتهاء من الاطلاع على المصادر المختلفة يصبح من الضروري ترتيب هذه المراجع حسب اتصالها بموضوع البحث ثم يبدأ في إعادة قراءتها من حديد، ليس بهدف الحصول على معلومات إضافية فقط ولكن لكي يكشف عناصر حديدة متصلة بالبحث من خلال قراءته الناقدة لها.

ويمكن للباحث الاطلاع على الرسائل العلمية بجامعته والجامعات الأحرى حيث توجد بكل حامعة من الجامعات مكتبة مركزية تضم كل الرسائل العلمية التي منحتها هذه الجامعات لطلابها بالكليات المختلفة فيها.

الأبحاث السابقة :

يعمد الباحث عادة إلى دراسة الأبحاث السابقة ذات الصلة بموضوع بحشه قبل أن يبدأ الإحراءات الخاصة به حتى يقف على جهود من سبقوه في الجال اللذي يعمل فبه.

ودراسة الأبحاث السابقة تحقق أكثر من غرض فهي :

١-تساعد الباحث على فهم حوانب بحثه وتحديد أسلوب إجرائه.

٢-أن فهم الباحث للنظريات المرتبطة بموضوع البحث تساعد الباحث على تحديده
 لشكلة البحث بطريقة أفضل.

٣- من خلال التعرف على الدراسات السابقة يتعلم الباحثون خطوات البحث وادوات جميع بياناته والطرق الإحصائية التي تستخدم في تحليل بيانات البحث.

٤-من خلال البحث في الدراسات السابقة يتمكن الباحثون من تجنب تكرار دراسة
 حوانب بحثهم التي تمت دراستها بواسطة غيره من الباحثين.

٥-أن دراسة البحوث السابقة تجعل الباحثين أكثر دراية بتقسير نتائج بحوثهم إسراز أهميتها وتطبيقاتها التربوية.

وهناك بعض المصادر الأساسية التمي يمكن أن يرجع إليها الباحث، فيما يختص بالدراسات السابقة ولكي يقوم بذلك فإنه يتعين عليه عمل الآتي :

١- التعرف على مصدر البحث الذي سيرجع له في دراسته.

٢- معرفة الهيئات أو المؤسسات العلمية التي قامت بنشر هذا البحث.

٣- نوع البيانات المعطاه في البحث وشكلها.

٤- معرفة الطرق الكافية للحصول على المعلومات التي يحتاجها في بحشه، وتوجد مصادر أمريكية أساسية للباحث وهي :

أ- البحوث والدراسات التي ينشرها مركز المصادر والمعلومات التربوية، وهذا
 المركز ذو فائدة جمة للباحثين في مجالات علم النفس والتربية.

ب- فهارس الدوريات.

حــ الرسائل العلمية التي يمنح فيها الطلاب درجات الماحستير والدكتوراه.

د- الكتب.

هـ- دوائر المعارف.

بعض المصادر الأمريكية الهامة التي يمكن للباحث الرحوع إليها عند جمعه للبيانات الخاصة بالدراسات السابقة.

- Readers Guide to Periodical Literature (New York: Wilson, H.W. 1990).
- Child Development Abstract and Bibliography (Chrcago, III: Society for Research in Child Development, 1927), Exceptional Child Education Resources (Reston Va: Council for exceptional Children, 1969), Psychological Abstract (Vashington, D.C: American Psychological Association, (1927).
- Review of Educational Research (Washington, D.C., American Educational Research Association, 1931).
- Kerlinger, F.N. (1972), Ed, Review of Research in Education (Itasca, III: Peacock).
- Kerlinger, F.N & Carroll, J.B. eds., Review of Research in education II Itasco, III; Peacook, 1974).
- Kerlinger, F.N ed., Review of Research in education II Itasco, III; Peacock, 1975).
- Shulman, Lees, ed., Review of Research in education IV (itasca, III; Peacook, 1976), idem, Reciew of Research in education V
 Itasca, III: Peacock, 1977)/

وبعد أن يقوم الباحث بعمل مسح للدراسات السابقة على النحو الموضح فإنه يتعين عليه دراسة أهم النتائج التي توصلت إليها مثل هذه الدراسات من حيث تحديد أفضصل الأدوات اللازمة لجمع البيانات، كذلك أفضل مناهج البحث التي تستخدم في هذه الدراسات، وأخيرًا أفضل الطرق الإحصائية اللازمة لتحليل البيانات.

وقد يتوصل الباحث إلى إجابات وافية لكشير من التساؤلات التى تثيرها مشكلة بحثه، أما التساؤلات التى لا توجد إجابات وافية عليها بعد مسح الدراسات السابقة فهى التى تمثل معالجتها وطرق اختبارها.

وبعد استعراض الباحث للدراسات السابقة ودراستها وتحليلها ونقدها فى محال بحثه، ويمكنه بعد ذلك أن يصوغ فروض بحثه (١) ثم يقوم بعمل تعميم الدراسة الميدانية اللازمة لاختبار هذه الفروض.

إنه من العبث أن يحدد الباحث تصميم دراسته الميدانية أو التصميم التعريبي لدراسته قبل القيام بدراسة شاملة "مستحية" ناقدة للبحوث والدراسات السابقة في مجال بحثه، ثم يقوم بعد ذلك بتصميم الإطار النظرى الخاص ببحثه.

ويمكن عمل الدراسة الشاملة للبحوث والدراسات السابقة على أى مستوى من مستويات الدراسة التي يستطيع الباحث القيام بها، فقد يقوم بدراسة شاملة بسيطة تحوى المؤلفات والبحوث الميدانية الموجودة في مكتبة الكلية التي يدرس فيها، كأن يقوم بمثل هذه الدراسة المسحية في مكتبة كلية التربية بجامعة الإسكندرية فقط مثلاً. وفي هذه الحالة فإن البحوث والدراسات السابقة التي يحصل عليها تكون كافية للبحوث الصغيرة التي يقوم بها طلاب الدراسات العليا في

⁽۱) يو حد خطأ شائع لدى عدد كبير من طلاب الدراسات العليا والباحثين فى النربية وعلم النفس وهو التى انهم يصوغون فروض بحوثهم قبل عمل مسح ودراسة للبحسوث السابقة فى بحالات بحوثهم والتى يمكن أن تساعدهم على إلغاء بعض الفروض التى يصوغها.

الدبلوم الخاصة في التربية أو تكون كافية لأى طالب يُحاول أن يتعلم طريقة عمل مثل هذه الدراسات المسحية البسيطة في مرحلتي الليسانس والبكالوريوس أو في مرحلة الدبلوم العامة في التربية وقد تكون الدراسة المسحية متعمقة وتتضمن كل ما كتب في المراجع والبحوث المنشورة في الدوريات العربية والأحنبية وتشمل كذلك الرسائل العلمية التي تقع في مجال البحث بالجامعات المختلفة.

هذا بالإضافة إلى كل ما نشر في المؤتمرات العلمية المتخصصة وكذلك التقارير العلمية التي تصدرها مراكز البحوث التي تعنى بموضوع البحث.

ويجب أن يدرب طلاب الدراسات العليا على طرق تصنيف الكتب والدوريات وأن يتدربوا أيضًا على طريقة استخدام البطاقات في جمع وتلخيص البيانات من المراجع المختلفة. وأن تتاح فرص القراءة والاطلاع للطلاب الراغبين في التسجيل لإحدى الدرجات العلمية لفترة كافية من الوقت ولا ينبغي والدراسات السابقة وأن يسجل موضوع البحث للحصول على الدرجات التعجل في اختيار موضوع البحث قبل عمل دراسة مسحية كافية للبحوث والدراسات السابقة وأن يسجل موضوع البحث للحصول على الدرجة العلمية بعد التأكد من أن الموضوع يسجل موضوع البحث بعد، وأن البيانات اللازمة لإجراء دراسة كافية.

وعادة ما تحتوى الكليات المحتلفة على المراجع والدوريات التي يستخدمها طلاب الدراسات العليا بها، إلا أنه مد تحتوى المكتبات المركزية في الجامعات المختلفة ومراكز البحوث على مراجع نادرة أو كتب علمية أو بحوث غير موجودة مكتبات الكليات. وفي هذه الحالات ينبغي أن تطبع قوائم بالمراجع والرسائل العلمية بمكتبات الكليات المختلفة والمكتبات المركزية بالجامعات وأن يتم تبادل هذه القوائم بين الكليات حتى يتمكن طلاب الدراسات العليا من الحصول على المراجع والرسائل التي تفيد في إثراء بحوثهم.

وعلى الباحث ألا يكرر ما كتبه من سبقوه في البحث الذي يقع في مجال

دراسته أثناء عرضه للدراسات السابقة ويجب أن يتبنى لنفسه إطارًا نظريًا يتضمن وجهة نظر جديدة وإذا كان من الضرورى الرجوع لبعض البحوث التى تم عرضها فى دراسات سابقة فيحب على الباحث عرضها بطريقة مختلفة وأن يرجع إلى الدراسات الأصلية وألا يقتبس من أى بحوث إلا إذا كانت مراجع أصلية. أما إذا لم يستطيع الباحث الحصول على المرجع الأصلى فيمكنه أن يشير إلى البحث نقلاً عن المصدر الثانوى لنشره، ولكن يجب ألا يعتمد الباحث كثيرًا على هذه المصادر ويجب أن يتضمن عرض الأبحاث السابقة عنوان البحث وأهدافه ووصفًا مختصرًا لعينة الأنراد والأدوات المستخدمة في جمع البيانات والأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل النتائج، وملخصًا لأهم النتائج التي توصل إليها، بحيث يعطى صورة واضحة لموضوع البحث وإجراءاته ونتائحه.

ويحسن أيضًا مناقشة البحوث السابقة ودراستها دراسة ناقدة على ضوء أهداف الدراسة الحالية، يستخلص فيها الباحث ما يفيد في توجيه خطة بحشه وإجراءاته واختبار عينة الأفراد وأدواته، وحتى يحدد أيضًا أوجه الاتفاق أو الاختلاف على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسات مما يساعد على تفسير نتائج الدراسة الحالية بمقارنتها بالنتائج التي توصل إليها الآخرون.

وفي جميع الأحوال سواء أثناء الاهتمام بالإطار النظرى أو الرحوع إلى الدراسات السابقة على الباحث أن يكتب ملحوظات عن كل بحث على بطاقات خاصة (عادة تكون هذه البطاقات من الورق المقوى) وفي هذه الحالة ينبغي أن :

١- يستخدم الباحث بطاقة مستقلة لكل فكرة أو حقيقة أو مفهوم.

٢- يكتب عنوان البحث في بداية كل بطاقة عليها ملحوظات وكذلك عنوان
 الكتاب أو اللدورية أو الرسالة.

٣- تسجل المعلومات الكافية لتحديد الفكرة التي تتضمنها كل ملاحظة.

٤- يوضح الباحث ما إذا كانت الفكرة المدونة على كل بطاقة قد تم تلخيصها وإعادة صياغتها أو أنها مقتبسة ومنقولة من المرجع وفي هذه الحالة عليه أن يحدد رقم الصفحة أو الصفحات التي تتضمن هذه الفكرة في البحث الذي قرأه.

ومن المفيد دائمًا اقتباس الموضوعات الهامة في البحث حتى يستفيد الباحث من هذه المقتبسات عندما يريد الباحث تحديد أو توضيح رأى محدد أو معنى معين بقصده الباحث وبعد ذلك فإنه يتعين على الباحث أن يكتب المراجع التي يقرؤها بدقة.

صياغة عنوان البحث :

بعد قراءة بعض الدراسات السابقة قد يشعر الباحث بأنه يميل إلى عنوان بعينه أكثر من غيره أو يشعر بأنه يحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة.

وقد يكون من المحتمل ظهور أكثر من عنوان بحيث يجـذب انتبـاه البـاحث، ولذلك فإن الباحث يقوم بعملية اختيار أكثر هذه العناوين مناسبة لمحال بحثه، وتتـأثر العوامل المحددة للبحث بالدراسات السابقة في بحاله.

وعندما يتحدد العنوان، فإنه يجب أن يصاغ بعناية قبل محاولة بدء البحث والصياغة الدقيقة للعنوان يجب أن تتم بواسطة الباحث ويحسن أن يشرك المشرف في تلك الصياغة قبل أن يبدأ دراسة الموضوع، فإن ما يراه الباحث واضحًا وضوحًا تامًا يراه الآخرون غير ذلك، فقد يراه غير متخصص أنه غير واضح أو غير محدد، أو قد يراه كذلك متخص عنده خلفية علمية أوسع، والتأنى في صياغة عنوان البحث من الأمور المرغوبة في البحوث العلمية الجيدة. فلا ينبغي أن يكون العنوان ضيقًا لدرجة لا تسمح للباحث مجرية الحركة أما إذا كان عنوان البحث مرنًا فإنه يعطى حرية للباحث في اختيار المتغيرات وتحديد العينة والأدوات الملائمة.

وفى نفس الوقت فإن العنوان يجب أن يحدد تحديدًا دقيقًا ليعطى فكرة عن حقيقة مجال البحث الذى يمكن تغطيته وإذا تضمن هذا العنوان بعض المصطلحات العلمية فإنه يتعين على الباحث استعمالها استعمالاً صحيحًا.

وإذا كان البحث مقدمًا لنيل درجة علمية من إحدى الجامعات فإنه يتعين على البحث أن يقوم بإجراءات تسجيل عنوان بحثه، وعادة ما يناقش هذا العنوان في

حلقات البحث التي يعدها القسم المختص، ثم يتم عرضه على بحلس الدراسات العليا بالحلية وأخيرًا يعرض على مجلس الدراسات العليا بالجامعة لإقراره.

وإذا لم يوافق أى مجلس من الجالس السابقة على ذلك فإن الموضوع لا يفيد لنيل الدرجة العلمية المطلوبة.

إعداد خطة مبدئية للبحث

تهدف الخطة المبدئية للبحث إلى توضيح وجهة نظر الباحث وإظهار رؤيت وطريقة تفكيره في تحديد المشكلة وطريقة دراستها وينبغي أن تشمل خطة البحث المبدئية العناصر التالية :

١ - مقدمة البحث : ويعرض الباحث في هذه المقدمة العناصر التالية :

أ- الإحساس بالشكلة.

ب- أهمة الشكلة.

جـ- تحديد المشكلة تحديدًا دقيقًا: (يحسن تحديد مشكلة البحث في صيغة سؤال أو مجموعة أستلة).

٧ - الإطار النظرى للبحث: ويعرض الباحث فى هذا الجزء من الخطة المبدئية للبحث نتائج أهم البحوث والدراسات التى تناولت موضوع بحثه موضحًا أسباب تناوله لهذا الموضوع بالذات ثم توضح المعالم الرئيسية لبحثه مراعيًا نتائج بحوث ميدانية أجريت فى مجال دراسته.

٣- تصميم البحث : ويتناول الباحث في هذا الجزء من خطة بحثه ما يلي :

١- عينة البحث: ويحاول أن يقدم وصفًا مبدئيًا لهذه العينة من حيث عدد الأفراد، الأعمار الزمنية، المستويات التعليمية، والمستويات الاجتماعية الاقتصادية والجنس.

٢- أدوات البحث : ويعرض الباحث للطرق التي سيستخدمها في جمع البيانات
 كأن يحدد أنواع الاختبارات أو الاستخبارات ويصفها وصفًا بسيطًا دون

الخوض فى التفاصيل، وإذا كان البحث يتطلب تصميم أدوات خاصة لجمع بياناته فعلى الباحث ذكر ذلك دون التعرض للفنيات الدقيقة لتصميم مثل هذه الأدوات.

٣- إجراءات البحث: ويعرض الباحث فيها لأهم إحراءات البحث أو خطواته
 المختلفة التي يرى أنها ضرورية لإكمال البحث وكتابة تقريره.

٤- تحديد مصطلحات: ويحدد الباحث مصطلحات البحث ويعرف كل منها
 تعريفًا إحرائيًا محددًا أو يقتبس تعريفات إحرائية لهذه المصطلحات.

٥- الطرق الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج البحث: ويتناول البحث أهم الطرق الإحصائية التي سيستخدمها في تحليل نتائج البحث دون الدخول في تفصيلات هذه الطرق. لأن مثل هذه التفصيلات سيتم عرضها بعد جمع البيانات الخاصة بالبحث وليس قبل ذلك.

٤ - حدود البحث:

ويتناول الباحث حجم العينة والأماكن التي سيختار منها مفرداتها وما إذا كانت عينة ممثلة للمحتمع الأصلى أو أنها لا تمثل إلا الأماكن المأخوذة منها، وكذلك يعرض الباحث لأدوات البحث وما إذا كانت معاييرها تصلح لأفراد العينة وذلك بالتعرض لعينة تقنين هذه الأدوات ومعاملات صدقها وثباتها.

خطة البحث

مقدمة:

عندما يحدد الباحث مجال بحثه بدقة على ضوء الدراسات النظريـة ودراسـة الأبحاث المشابهة لبحثه، فإنه يستطيع بعد ذلك كتابة خطة تفصيلية.

والخطوة الأولى التى يجب أن يتبعها الباحث حتى يتمكن من التخطيط الجيد لدراسته الميدانية هى دراسة البحث والدراسات السابقة فى بحال البحث، وينبغى ألا يقتصر الباحث على أمل مسح الدراسات السابقة المتاحة سواء أكانت دراسات عربية أم أجنبية، وإنما عليه أن يرجع إلى الكتب والمراجع ودوائر المعارف التى تخدم بحال بحثه. إن ذلك يساعد الباحث على اختيار موضوع لبحثه يصلح للدراسة فى البيئة التى يعيش فيها والجال الذى يعمل فيه كما سبق أن تبين.

ونقطة البداية في هذه الخطة هي أن نبدأ بتحديد مصطلحات البحث يـأتي بعد ذلك تحديد خطة السير التي سيتبعها وعينة الأفراد والمتغيرات والأدوات.

تحديد المصطلحات: إننا نستخدم مصطلحات كثيرة ومتنوعة دون تحديد دقيق لما تعنيه هذه المصطلحات، وحتى فسى حدينا العادى أو كتاباتنا لا نستخدم دائمًا الألفاظ الصحيحة المناسبة للموقف ومن هنا ينبغى أن نحدد مصطلحاتنا تحديدًا علميًا دقيقًا قبل البدء في إجراءات البحث.

ونفترض على سبيل المثال أن باحثًا اختار لبحثه العنوان التالي :

الاتجاهات المدرسية وعلاقاتها بالتحصيل الدراسي لـدى تلاميـذ مرحلة التعليم الثانوي العام.

فى هذا العنوان نجد أن الباحث لم يحدد بالضبط المقصود بالاتجاهات المدرسية ولا المقصود بالتحصيل الدراسي أو نوع المدارس الابتدائية.

وفي هذه الحالة من الضرورة تعريف الاتجاهات المدرسية تعريفًا إحرائيًا وكذلك التحصيل الدراسي ونوع المدرسة الابتدائية ثم أن هذه الدراسة قد تتضمن دراسة عدد من المتغيرات وثيقة الصلة بموضوعها مثل:

- المستوى الاحتماعي الثقافي للأطفال.
 - المستوى الاقتصادى للأطفال.
 - در جات ذكاء التلاميذ.
 - الخبرات التعليمية السابقة.
 - الأعمار التعليمية السابقة.
 - الأعمار الزمنية.
- التحصيل الدراسي في المواد المختلفة.
 - الإتجاهات الوالدية.

وفى هذه الحالة يجب تعيرف هذه المصطلحات بدقة وإذا أخذنا مشالاً آخر لعنوان بحث مثل العنوان التالى :

«دراسة القدرات الابتكارية لتلامية المرحلة الثانوية العامة بمدينة الإسكندرية». فإن الباحث يجد أن هناك مصطلحين في حاجة إلى توضيح المصطلح الأول القدرة الابتكارية وهذه لا يمكن تحديدها ببساطة حيث أنها قدرات مركبة ويجب على الباحث، أن يعرفها إجراتيًا وأن يحدد المقصود من هذا المصطلح وطريقة قياسه.

فقد يعرف الباحث القدرة الابتكارية على أنها مكونة من قدرات أبسط منها هي :

- ۱- القدرة على الطلاقة Fleuency
- Y- القدرة على المرونة Fexitility
- ٣- الأصالة أو الجدة Originality
- 2- الإثراء بالتفاصيل Eloboration

وعلى الباحث بعد ذلك أن يعرف كل هذه القدرات تعريفًا إحراثيًا بحيث يمكن لأى فرد أن يحدد هذه القدرات عن طريق معرفة المواقف السلوكية للفرد.

والمصطلح الثانى الذى يحتاج إلى تعريف إجرائى هو «التعليم الثانوى العام» فيجب تحديد نوع المدارس الثانوية التى ستمثل عينة البحث حيث أن هناك أنواعًا مختلفة للتعليم الثانوى العام، فيوجد التعليم الثانوى العام الحكومى، ويوجد التعليم العام بالمدارس الثانوية الخاصة العربية (المماثل للنظام الحكومى)، كما يوجد التعليم الثانوى العام بالمدارس الثانوية الأجنبية (الإنجليزية – الفرنسية – الألمانية).

وقد يختار الباحث موضوعًا آخر لبحثه كان يدرس اتجاهات التلاميذ نحو المدرسة أو سمات الشخصية أو القيم وفي تعريف مثل هذه المصطلحات قد يرجع الباحث إلى بعض القواميس العربية والأجنبية.

خطة السير في البحث:

عندما يحدد الباحث عنوان البحث فإنه يتعين عليه أن يحدد كيفية السير فيه وأن يبين الطرق التي يمكن بواسطتها جمع البيانات المطلوبة للبحث. فالدراسة موضوع الاتجاهات المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بمدينة القاهرة مثلاً، فإن الباحث يُعتاج إلى قياس كل من الاتجاهات المدرسية للتلاميذ والتحصيل الدراسي في المقررات الدراسية التسي يدرسونها، ولكي تكون نتائج البحث موضوعية وصادقة فإن على الباحث أن يستخدم مقاييس مقننة لقياس كل من الاتجاهات المدرسية والتحصيل الدراسي.

ولتقنين هذه المقاييس يلزم أن يحدد الباحث التعريفات الإجرائية لكل من الاتجاهات المدرسية والتحصيل الدراسي في المواد المدرسية المختلفة، ثم يقوم بتحديد أبعاد كل منها ويختار أسئلة كل اختيار بحيث تساعد على تحقيق أهداف وذلك من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة (أو الرسائل العلمية المختلفة) ثم يقوم الباحث بتحليل هذه الأسئلة وتجريبها على التلاميذ ليختبر صلاحية الأسئلة ومناسبة لغتها لمستويات التلاميذ ثم يعاد تجريب تطبيق هذه الاختبارات لحساب ثباتها وصدقها ووضع معايير لها.

وهذا يساعد على أن تكون تفصيلات التخطيط للدراسة أكثر سهولة حيث أنه يمكن تجنب صعوبات محتملة، ولنضرب مثلاً على ذلك: عندما يكون من الضروري استخدام استبيان لجمع المعلومات الخاصة بالدراسة فإن على الباحث أن يراعى القدرات القرائية للمفحوصين أو أن يراعى أعمارهم القرائية و تحذف وأن المفردات غير المفهومة لديهم يجب أن تسهل حتى تكون في مستواهم أو تحذف نهائيًا من الاستبيان.

ويشعر المعلم عادة بالارتياح عندما يقدوم بدراسة خاصة بالتلاميذ الذين يدرسون على يديه حيث أنه يستطيع جمع بعض البيانات الأولية عنهم فسى الحصص

المدرسية العادية بدون أن يشعر التلاميـذ بذلـك وفي هـذه الحالـة يمكـن للمعلـم أن يصف سلوكهم العادي دون التأثر بأية عوامل خارجية.

وإذا كانت هناك أيية خطورة من التدخيل الشخصى للمعلم مع تلاميذه والذى يقلل بالضرورة من موضوعية البيانات التى يتم جمعها فى هذه الحالة على المعلم إلا يستخدم تلاميذ فصله كعينة للبحث، بل عليه أن يختار تلاميذ آخريين ممن لا يقوم بالتدريس لهم أو من تلاميذ مدرسة أخرى غير التى يعمل بها، وهذه أمور تقديرية ينبغى على الباحث أن يحسمها، فمثلاً إذا كان يدرس اتجاهات التلاميذ نحو معلم المادة التى يقوم بتدريسها فلا يصلح له اختبار تلاميذ فصله وإلا فإن البيانات مضللة وغير موضوعية، ففي هذه الحالة يمكن للتلاميذ الأدلاء بآرائهم في المعلم لأى فرد يعتقدون أنه لن يراهم مرة أخرى وليس له أية علاقة بمعلم الفصل.

وبعد ذلك تبرز مشكلة عدد أفراد العينة المناسب فإذا كان العدد قليلاً جدًا، فإن النتائج لن تكون ثابتة ويمكن الاعتماد عليها، وعادة يحدد أفراد العينة حسب ظروف البحث، فإذا كانت الدراسة وصفية فإنه يفضل عدد أفراد العينة كبيرًا. أما إذا كانت الدراسة تحريية فإنها تحتاج لجهد ووقت كبيرين من أحل ضبط المتغيرات غير التحريبية، فمثلاً إذا كان البحث يهدف إلى الحصول على نتائج تعمم على المحتمع الأضلى كله فإنه يجب مراعاة نسبة البنين إلى نسبة البنات ونسبب الأفراد في المراحل العمرية المختلفة وكذلك مراعاة نسبة الأفراد في المستويات المختلفة للذكاء والقدرات العقلية بحيث تكون العينة ممثلة تمثيلاً تامًا لهذا المحتمع.

ويجب توضيح خصائص العينة حيدًا وإظهار مدى تمثيلها للمجتمع الأصلى ويجب أيضًا استبعاد الأفراد الذين يختلفون عن بقية الجموعة اختلافًا يجعلهم معزولين عنهم، أى يحاول الباحث بقدر الإمكان أن يجعل العينة متجانسة في خاصية واحدة كأن يكونوا في مرحلة تعلم واحدة أو يكونوا ممن يتلقون نوعًا معينًا من التعلم، ويجب أن تطبق على أفراد العينة جميع أدوات البحث في ظروف واحدة فعلا تقبل النتائج إذا طبقت الأدوات على أفراد عينة البحث كل على حدة في ظروف مختلفة.

وإذا كان موضوع البحث يدور حول فتة معينة من التلاميذ مثلاً فإن العدد يكون محددًا بتلاميذ يمثلون هذه الفتة وعلى سبيل المثال إذا كان البحث يتضمن مشكلات المتأخرين دراسيًا في مدرسة معينة فإن عدد أفراد العينة وهو عدد التلاميذ المتأخرين دراسيًا في هذه المدرسة أيًا كان هذا العدد، وفي هذا النوع من البحوث يفضل اختيار عدد أكبر من المدارس حتى يكون حجم العينة معقولاً وحتى يمكن تعميم نتائج الدراسة.

وليس عدد أفراد العينة وحدة هامة عند اختيار العينة ولكن الأهم هومدى تمثيل هذه العنية للمحتمع الأصلى، فإذا كانت تتألف من الذكور فقط فإنه ليس مسن الحكمة تعميم النتائج على الإناث، والعينة المأخوذة من أفراد في أعمار معينة لا يجوز تعميم نتائجها على الأفراد ذوى الأعمار المختلفة.

ويجب الحذر من تعميم نتائج البحوث دون التحقق من خضائص العينة ومدى تمثيلها للمجتمع المراد تعميم النتائج عليه.

وفي بعض البحوث تجمع البحوث دون التحقق من خصائص العينة ومدى تمثيلها للمجتمع المراد تعميم النتاتج عليه.

وفى بعض البحوث تجمع البيانات عن طريق إرسال استبيانات بالبريد لأفراد عينة البحث على أن يستكمل كل فرد الإجابة على بنود الاستبيان، ثم يعيده مرة أخرى للباحث بالبريد أيضًا. وفى هذه الحالة قد يمثل أفراد العينة فئة معينة من الأفراد يشتركون فى بعض الخصائص كان يكونوا موجهين لأحد المواد الدراسية أو رؤساء لأقسام تعليمية مختلفة بمحافظة معينة من محافظات الجمهورية. ويستخدم مثل هذا النوع من الاستبيانات عندما تكون البيانات المطلوب جمعها لا تحتاج إلى تعليمات شفهية أو تكون هذه الاستبيانات غير محدة الوقت ولذلك فإن البيانات العلمى.

اختيار عينة البحث:

إن عينة أى دراسة تتكون من مجموعة من الأفراد يقع عليهم الاختيار لكى عثلوا خصائص مجتمعهم. وعادة ما يفكر الباحث فى عينة البحث أثناء تصميم الدراسة، فقد تكون عينة البحث مأخوذة من أطفال أحد دور الحضانة الذين يمثلون فئة عمرية معينة، أو تكون مختارة من بين تلاميذ المدارس الذين يتابعون دراسة مقررات معينة أوب رامج دراسية تجريبية، أو قد تكون العينة مختارة من بين شباب أحد النوادى الاجتماعية أو من أى مجموعة أفراد معرفة تعريفًا جيدًا.

وبالرغم من أن عنوان البحث يمكن أن يتضمن نوعًا واحدًا من أنواع الأفراد إلا أنه ينبغى على الباحث أن يعرف المجموعة التي تمثل عينة بحثه تعريفًا إحرائيًا محددًا.

فإذا كان عنوان البحث هو "أثر الحرمان من الأسرة على التوافق النفس والانفعالي للأطفال في مرحلة التعليم الأساسي".

إن أطفال مرحلة التعليم الأساسى كثيرون فيحب على الباحث أن يحدد المرحلة العمرية لأطفال العينة وما إذا كانت ستشمل كل الفروق الدراسية بهذه المرحلة أو بعض الفرق في هذه المرحلة فقط. ويجب على الباحث أيضًا أن يحدد أى مدارس التعليم الأساسى ستشمل عينة بحثه. وكذلك هل ستقصر الدراسة على الذكور في هذه المرحلة أو ستقتصر على الإناث أو ستشمل الجنسين.

ولاختيار عينة البحث يجب على الباحث اتباع الخطوات التالية :

١ - تحديد المحتمع الأصلى، وذلك لكى يتعرف بدقة على الأفراد الذين يكونـون هـذا المحتمع وخصائصهم.

٢-عمل قائمة بأسماء بحتمع البحث الأصلى: فقد يحصل الباحث عليها معدة أو بعدها إذا لم تكن معدة، وينبغى على الباحث التأكد من أن هذه القائمة تشمل جميع أعضاء المحتمع الأصلى.

٣-ينبغى أن يكون حجم العينة المحتارة مناسبًا وكافيًا، ويتحدد حجم العينة بثلاثة عوامل هي :

أـ طبيعة المحتمع الأصلي.

ب- نوع تصميم البحث.

ج- درجة الدقة المطلوبة.

إ- اختيار الأفراد بحيث تكون العينة ممثلة للمحتمع الأصلى كله بقدر الإمكان،
 كما هو موضح فيما يلى.

طرق اختيار عينة ممثلة للمجتمعات الأصلية:

١- العينة العشوائية: لاختيار عينة عشوائية ممثلة للمجتمع الأصلى ينبغى أن يوفر الباحث الشروط التي تضمن أن يكون لكل عنصر أو فرد من أفراد العينة نفس الفرص لكى يكون عضوا في العينة كما قد تستخدم جداول إحصائية للأعداد العشوائية، ويتلخص استخدامها في أن يعطى الباحث لأفراد المجتمع الأصلى أرقامًا مسلسلة ثم يبدأ من أى نقطة في حدول الأعداد العشوائية، ويقرأ الأعداد بالرتيب في أى اتجاه أفقى أو رأسى أو قطرى وحينما يقرأ عادًا يتفق مع الرقم على بطاقة فرد من الأفراد، فإن الباحث يختار هذا الفرد في العينة، ويستمر الباحث في القراءة حتى يحصل على العدد المطلوب للعينة.

ويمكن تقسيم هذا النوع من العينات إلى الأنواع الفرعية التالية :

١ - العينة العشوائية البسيطة:

ويتم اختيار هذا النوع من العينات بطريقة القرعة وفي هذه الطريقة تكتب أسماء جميع أفراد المجتمع الأصلى في بطاقات صغيرة. ثم نطوى هذه البطاقات بحيث تختفي الأسماء تمامًا ثم نخلط هذه البطاقات بعد طيها حيدًا في إناء ثم نختار بالصدفة عدد الأفراد الذي تحدده للعينة.

٧- العشوائية المنتظمة:

فى هذه الحالة يقسم المحمع الأصلى إلى مجموعات متساوية العدد ويتم النعتيار مفردات كل مجموعة بطريقة عشوائية، ثم يختار الباحث مفردة من كل مجموعة لما نفس الترتيب العشوائي، فمثلاً إذا كان عدد أفراد كل مجموعة عشرة مفردات وتم احتيار المفردة رقم ٥ عشوائيًا فتكون مفردات العينة العشوائية المنتظمة هي ٥، ١٥، ٢٥، ٣٥، ٥٤...

٣- العينة الطبقية:

وفي هذه الطريقة يُتبع الآتي :

أ- نقسم المحمع الأصلي إلى صفاته الرئيسية المتصلة بهدف التجربة.

ب- نحدد نسبة عدد أفراد كل قسم إلى المجموع الكلى للأفراد.

حـ - غنتار العينة العشوائية الممثلة لتلك الأقسام بما يتناسب وحجمها وأهميتها.

د- تجمع العينات العشوائية في مجموعة واحدة هي العينة العشوائية الطبقية.

٤ - العينة العشوائية المساحية:

وهى عينة تمثل المجتمع الأصلى من حيث التوزيع الجغرافى للأفراد، فمثلاً إذا أردنا اختيار عينة من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم فيما بين ١١، ١٢ سنة من أطفال جمهورية مصر العربية فإننا نقسم الجمهورية إلى محافظات وتقسم كل محافظة إلى أماليم ثم يقسم كل إقليم إلى أحياء سكنية وهكذا إلى أن تتوقف عند مستوى معين من التقسيم، ويتسم اختيار الأفراد من بين الوحدات التي تكونت بطريقة عشوائية.

وتوجد أنواع أخرى منالعينات غير العشوائية التي يتدخل فيها الباحث منها ما يلي :

١ -- العينة الحصصية:

وهذا النوع من العينات مماثل للعينة الطبقية فيما عدا الأفراد من كل طبقة،

ففى العينة الطبقية يكون الاختيار عشواتيًا، أما فى العينة الحصصية فيكون الاختيار انتقائيًا حسب إمكانية الباحث فى الحصول على أفراد العينة بشرط أن يحصل على الحصة المطلوبة من كل فئة.

٢ - العينة العمدية:

١- نى هذه الطريقة يعتمد الباحث على خبرته فى أن يختار بطريقة مقصودة لعدم وجود منطقة محددة بها أفراد لهم خصائص ومميزات محتمع أصلى بعينة جموعة أفراد معينين نظرًا لأن الدراسات السابقة قد أشارت إلى أن هذه يمكن أن تمثله تمثيلاً تامًا.

٢- إذا كان الباحث لا يستطيع اختيار عينة بحثه بأى من الطرق السابقة فإنه يختار أى مجموعة من الأفراد المتاحية وقت إجراء البحث، ولكن في هذه الحالة لا يستطيع الباحث أن يعمم نتيجة بحثه لأن هذه العينة لا تمثل إلا مجموعة الأفراد المكونة منهم.

تحديد متغيرات البحث:

يمكن تعريف المتغيرات على أنها بحموعة من المثيرات والاستجابات التى يتفاعل فيما بينهما لتخلق نوعًا من العلاقات التى يريد الباحث أن يختبرها افراد العيبنة بشرط أن يحصل على الحصة المطلوبة من كل طبقة أو فئة. ويتحقق منها، ومن المعلوم أن خصائص الأفراد تختلف من عدد لآخر في المحتمع الأصلي، ويطلق على هذه الخصائص اسم المتغيرات، والمتغير هي تلك الخاصية القابلة للتغير من فرد لآخر في المحتمع ومن أمثلة ذلك: الوزن، الطول، الدخلن الجنس، مستوى التعليسم، المهنة، العمر، ...

أنواع المتغيرات :

يمكن تصنيف المتغيرات إلى خمسة أنواع:

: Independent Variable المتغير المستقل

ويطلق على هذا النوع من المتغيرات اسم العوامل المثيرة وهو المتغير الذي يعتبره الباحث المؤثر الرئيسي في الظاهرة أو السلوك الذي يلاحظه أو يدرسه ويسمى هذا المتغير أيضًا بالمتغير التجريبي Response وهو ما ينتج من أثر للمتغير المستقل، أي أن قيمة هذا المتغير تنغير وفقًا لقيمة المتغير المستقل.

ويوجد نوعان من العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع هي :

١ -- علاقة منقطعة وتتمثل في بحث وجود أو عدم تأثير للمتغير المستقل على المتغير المتقل التابع.

٢- علاقة مستمرة يقوم فيها الباحث بدراسة مدى تأثير المتغير المستقل على المتغير
 التابع و در جات هذا التأثير.

٣- المتغير الوسيط:

و يعتبر هذا المتغير المستقل من الدرجة الثانية، بمعنى أن الباحث يقوم بتغيير هذا المتغير لمعرفة تأثيره على العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع. أى دراسة ما إذا كان هذا المتغير يزيد أو يضعف من أثر المتغير المستقل في المتغير المعتمد.

: Control Variable المتغير المثبت

وهو المتغير الذي يقوم الباحث بتحديده والغاء أثـره على المتغير المستقل، وذلك حتى يتمكن لاباحث لدراسة أثر المتغيرات الوسيطة.

طريق تثيبت المتغير المستقل:

ا- إهمال أثره نهائيًا والغاؤه.

ب- مساواته في كل المحموعات التجريبية (أى أن يكون موجودًا بنفس الدرجة لدى جميع أفراد العينة).

ج- العشوائية في اختيار العينة.

التغير المتداخل Interveniung Variable

وهو المتغير الذي يؤثر في الظاهرة التي يدرسها الباحث ولكن لا يمكن ملاحظته ولا قياسه، ولكن نستدل عليه من خلال تأثيره في المتغير التابع عن طريق تأثيره في كل من المتغيرات المستقلة والبسيطة.

و تختلف هذه المتغيرات عن كل المتغيرات السابقة فيما يلي :

أ- المتغيرات المتداخلة هو متغير فكرى Conceptual Variables بينما بقية المتغيرات المتداخلة هو متغير فكرى Opeoational المتغيرات إجرائية

ب- إن المتغيرات لا يلاحظ تأثيرها ولا يقاس ولكن يستدل عليها.

ج- نأثر المتغير المتداخل على المتغير التابع يستدل عليه من تأثيره في المتغيرات المستقلة والوسيطة.

د- تأثير المتغير المتداخل على المتغير المستقل يعتبر تأثيرًا غيير مباشر وتعتبر المتغيرات الثلاثية الأولى بمثابية مدخلات Inputs والمتغيرات المعتمدة بمثابية مخرجيات Outputs والمتغير المتداخل يقع بين المدخلات والمخرجات.

: Chossing Research Tools اختيار أدوات البحث

بعد تحديد عنوان البحث تحديدًا تامًا، وبعد اختيار أفراد عينة البحث فإنه يمكن تحديد أدوات البحث والتي يمكن بواسطتها جمع البيانات. وفي البحوث الميدانية عادة ما يكون هناك متغيرًا واحدًا يحتل المركز الأول في البحث ويسمى بالمتغير الأساسي Criterion varibale ويسمى في البحوث التحريبية بالمتغير التابع بالمتغير الأساسي Dependant variable ففي بحث عنوانه "أثر تدريس الرياضيات المعاصرة على تنمية القدرة على التفكير الابتكارى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" فبإن المتغير الأساسي في هذه الحالة هو القدرة على التفكير الابتكارى والاختيار المستخدم في قياس هذه القدرة هو الاختيار الأساسي.

وتتوقف نتائمج البحث على أساس هذا الاختيار، فهذا الاختيار ينبغسي أن

يكون مقننًا تقنينًا حيدًا، وإذا كان هذا الاختيار غير متقن أو مشكوكًا في صدقه في قياس ما يدعى قياسه (أدوات البحث بالتفصيل في الفصل القادم) فإن نتائج البحث تكون غير ذات قيمة.

ويقوم مصممو الاختبارات عمومًا بطبع دليل للاختبارات يحتوى على معلومات عن الأفراد الذين يطبق عليهم الاختبار والذين تم تقنين الاختبار عليهم، كما يُعتوى هذا الدليل على بعض المعلومات بتعليمات الوقيت وتصحيح الاختبار ويجب على الباحث أن يضع في اعتباره هذه التعليمات قبل اختيار الاختبار لكى يكون أداة لبحثه ويجب التأكد من أن هذا الاختبار يتناسب وأعمار عينة البحث والمستوى التعليمي وكثير من الاختبارات المعربة أو الموجودة في البيئة العربية لا تمثل الجمتم الأصلى ولذلك يجب ألا تستخدم معاييرها مع عينة أفراد عينة التقنين الأصلية لمذه الاختبارات.

ومرة أخرى نرى أن اختبارات الذكاء عادة ما تكون مقننة على محتمع أصلى وفي هذه الحالة يكون الأفراد غير متجانسين، فعند استخدام مثل الاختبارات على عينة من تلاميذ المدارس مثلاً ينبغي إعادة تقنين الاختبار لا يكون عادة مفيدًا في قياس ما يدعى قياسه لأفراد يُختلفون عن أفراد العينة. وتوجد بعض الكتب العربية التي تحتوى على بعض المعلومات الخاصة بالاختبارات منها:

١ -- القياس النفسي التربوي تأليف محمد عبد السلام.

٢- بحموعة المحلدات في تقنين الاختبارات أعداد فؤاد أبو حطب.

٣- كتاب استخبارات الشخصية إعداد أحمد عبد الخالق.

٤- التقويم النفسي إعداد سيد عثمان وفؤاد أبو حطب.

٥- علم النفس التربوي (القياس النفسي) إعداد محمد خليفة بركات.

٦- التقويم النفسي والتربوي تأليف رمزية الغريب.

همذه جميعها بحهودات فرديمة ولا توجد جهة عربية معينة مختصمة بتقنين

الاحتبارات ونشر معلومات عنها أما المصادر الأجنبية فهناك بعض الجهات المحتصة National Foundation of Educational Research : بذلك مثل

وهي تعطى معلومات كثيرة عن الاختبارات النفسية التي تتيح للباحث فرصة المفاضلة بين هذه الاختبارات التي تناسب عينة بحثه.

وينبغى على من يرغب فى تعريب بعض الاختبارات الأحنبية وتقنينها الاتصال بهذه الهيئة المتخصصة للحصول على المعلومات التى يرغبها. وهناك بعض العوامل الأخرى التى يجب أخذها فى الحسبان عند تحديد الاختبار المستخدم فى البحث المستخدم فى مثل الوقت المتاح للعمل، ومنه يمكن تحديد طول الاختبار فلا يعقل أن يستخدم اختبار يحتاج فى الإجابة عليه إلى ساعة من الزمن فى حصة فصل يعقل أن يستخدم اختبار يحتاج فى الإجابة عليه إلى ساعة من الزمن فى حصة فصل مدرسى تتراوح فيما بين ٤٠،٥٥ دقيقة وفى تقدير الوقت المطلوب يجب الأخذ فى الحسبان الوقت الذى سيقوم فيه الباحث بتوزيع أوراق إحابة الاختبار وقراءة تعليماته ثم جمع الأوراق بعد الانتهاء من الإجابة.

يجب أن تكون هناك سهولة ومرونة في تطبيق الاختبارات وأدوات البحث الأخرى وبصفة خاصة إذا كانت الاختبار تطبق بواسطة أفراد متخصصين في بحال الاختبارات أو أفراد ليس لديهم دراية كافية بطريقة استخدام هذه الاختبارات، وهنا ينبغي أن تكون التعليمات واضحة بقدر الإمكان بحيث تساعد على تجنب الوقوع في الخطأ. فإذا طبق الاختبار بطريقة خاطئة ككل وبصفة خاصة إذا كان التغير الرئيسي في البحث يقاس بواسطة هذه الاختبار.

- ويجب أيضًا التأكد من مدى صلاحية الاختبارات لمستوى الأفراد اللذى يمثلون عينة البحث من حيث أعمارهم وقدراتهم التعليمية ومستويات ذكائهم.
- لا تصلح الاختبارات الجمعية عادة للاستخدام إذا كانت عينة البحث مكونة من اطفال تتراوح أعمارهم بين ثماني سنوات أو أقل، ولا تصلح هذه الاختبارات التي تحتاج إلى القراءة والكتابة أيضًا للمتأخرين، أما الأفراد ذوو الذكاء العالى وذوو

المستوى التعليمي المرتفع أيضًا فإنهم سيكونون مشكلات إذا تم اختيارهم كأفراد عينة بحث، لأن مثل هؤلاء الأفراد يحبون نقد الاستبيانات والأدوات التي تستندم في جمع البيانات وفي بعض الأحيان يعبث بعضهم بالإحابات على بنود الاستبيان مما يؤدي إلى خعل الاختبارات غير صالحة تمامًا كما يفعل المتخلفون عقليًا.

وأن تكون في ذهنه اختيار طريقة البحث. وإذا تبين أن العينة قد تسبب مشكلات للباحث سواء في تطبيق الأدوات أو في مناسبة هذه الأدوات لهم فإنه ينبغى على الباحث تغير هذه العينة.

وبالنسبة لاستطلاعات الرأى التي تتطلب بعض الاستحابات الانفعالية فإذ، توجد صعوبة في جمع البيانات المتعلقة بها لأنه لا يوجد من بيننا من يرغب في الإدلاء بشيء عن حياته الخاصة في استمارة استطلاع للرأى أن يضع هذه الحقيقة في اعتباره عند التخطيط لبحثه وعند صياغة مفردات استمارة استطلاع الرأى والمفردات التي تمس النواحي الانفعالية (العاطفية) أو الشخصية مباشرة، يجب أن تعذف وأن تصاغ بطريقة غير مباشرة. فهناك بعض الأسئلة التي يرفض الأفراد الإحابة عنها لحساسيتها بالنسبة لهم. وأفضل الأسئلة هي التي تساعد أفراد العينة على إعطاء استحاباتهم الطبيعية عليهم.

إن معظم النقد المذى يوجَّمه للبحوث التمى تستخدم استبيانات أو استطلاعات رأى كأدوات لجمع بياناتها يتركز حول عدم صدق البيانات المعطاة ولا يتم جمعها بواسطة هذه الأدوات.

والسؤال المطروح الآن هو : هل الأفضل للباحث اختيار أدوات البحث التي تم تقنينها فعلاً والتي توجد في البيئة العربية أم يصمم أدواته بنفسه ؟

وللإجابة عن هذا السؤال ينبغى التنويه إلى أنه يكون من قبيل تضييع الوقت أن يقوم الباحث بتصميم أداة بحث معينة ويكون لها مثيل مقنىن على أفراد عينة البحث أو مناظرين لهم، إلا إذا كان الهدف من البحث هو تقنين أدوات حديدة

لجمع البيانات مثل إعادة تقنين اختبارات الذكاء القديمة أو تصميم اختبارات حديدة وتقنينها.

أما في اختبارات الشخصية والاتجاهات أو اختبارات بعض القدرات الخاصة فإن وضعها يُختلف تمامًا إذ أن معظم هذه الاختبارات ترجع لأصل أمريكي أو أوربي ومترجمة إلى اللغة العربية وحيث إن أساليب الحياة تختلف في البلاد العربية عنها في دول أمريكا وأوربا، فإن هذه الاختبارات تعد غير مناسبة من حيث المحتوى والمفردات للاستخدام في البيئة العربية، ويجب أن يؤخذ في الاعتبار قبل تقرير استخدام اختبار مترجم إلى اللغة العربية، حذف المفردات غير المناسبة للبيئة العربية وإعادة تقنين هذه الاختبارات من حديد.

تحديد طرق تلخيص البيانات : .

بعد انتهاء الباحث من التخطيط للبحث فإنه من الضرورى أن يحدد كيفية تحليل البيانات التى جمعها، وإذا لم يحدث ذلك فقد يؤدى هذا إلى قصور فى الوصول إلى نتائج حادة، فعلى أساس تحليل صحيح للبيانات يمكن الحصول على نتائج صادقة. وكلما بذل مجهودًا فى دقة وسائل جمع البيانات اتضحت صورة النتائج بطريقة أوضح.

عليه فإن تحديد الطريقة الإحصائية المناسبة لتحديد البيانات ينبغي أن يتم في مرحلة مبكرة حتى يمكن جمع البيانات بطريقة تناسب طرق التحليل الإحصائي التي تم احتبارها. وعادة ما تكون البيانات المطلوب تحليلها إحصائيًا عددية أو يمكن ترجمتها إلى أرقام، فعلى سبيل المثال نجد أن نتائج الاختبار عندما تكون حزءًا من البيانات المطلوب تحليلها فإنه ينبغى التعبير عنها بالأرقام. وفي بعض الأحيان تكون نتائج الامتحانات غير متاحة إلا بالتقديرات فإنه ينبغى تحويلها إلى درجات قبل البدء في تحليل البيانات. فالتقديرات ممتاز، حيد حدًا، حيد، مقبول، ضعيف حدًا، يمكن التعبير عنها بدرجات تمثل مركز فئة درجات كل تقدير والمثال الافتراضي التالى يوضح الدرجات التي تعبر عن التقديرات السابقة.

جدول (١) تحويل التقدير إلى درجات ف٣ من ١٠ درجة (حام من ١٠٠ درجة)

الدرجات الخام	مدى الدرجات	التقدير
(مراكز الفئات)	(افتراض)	
97,0	١٠٠ – ٨٥	ممتاز
V9,0	12 - Yo	جيد جدًا
79,0	V\$ - 70	جيد
٦٧	71-0.	مقبول
٣٢	19-10	ضعيف
Υ	15	ضعیف جدًا

والصعوبة البالغة تتضح في البيانات التي تم جمعها بواسطة الاستبيانات واستطلاعات الرأى، فغالبًا ما تكون هذه البيانات في صورة كيفية أو في صورة عبارات وصفية معينة، وليست في صورة كمية محددة. فقبل استخدام طريقة التحليل الإحصائي المناسبة ينبغي ترجمة هذه البيانات إلى أرقام. وعلى ذلك ينبغي أن تكون الإحابة على أسئلة الاستبيان من نوع (الاختيار من متعدد) فبدلاً من صياغة المفردات كما في المثال التالى:

هل تستمتع بقراءة الكتب الدينية ؟ يعم / لا يكون من الأفضل صياغة السؤال السابق كما يلى : إلى أى مدى تستمتع بقراءة الكتب الدينية ؟

كثيرًا حدًا - كثيرًا - بطريقة عادية - ليس كثيرًا - لا أهتم مطلقًا

والإجابة في الحالة الثانية يمكن أن تسترجم إلى درجات ٥، ٤، ٢، ١ ولا درجة. ٥ تعنى أن الطلاب يستمتعون بقراءة الكتب الدينية بشدة، والدرجة ٤ تعنى أن الطلاب يستمتعون بقراءة الكتب الدينية، والدرجة ٣ تعنى إجابة محايدة، والدرجة ٢ تعنى أن الطلاب لا يستمتعون بقراءة الكتب الدينية، والدرجة واحد

تعنى أن الطلاب لا يستمتعهن بقراءة الكتب الدينية إطلاقًا. وهذه الطريقة تقوم على افتراض أن الفرق بين أى استحابتين متواليتين متساويتين في كل أبعاد المقياس.

وفى المثال المعطى فإن الفرق بين كثير جدًا وكثير (يفترض) أنه يساوى الفرق بين كثير وعادى. وهنا ينبغى أن ننوه بأن نستخدم الاستبيانات بواسطة باحثين غير واعين يساعد على جمع كمية كبيرة من البيانات التى يعجز عن تعليلها والوصول منها إلى نتائج ومن الحكمة أن يفكر الباحث في طريقة تحليل البيانات إحصائيًا قبل البدء في تطبيق أدوات البحث على العينة بدلاً من تجميع كومة من البيانات والبحث عن طرق إحصائية لتحليلها.

الطرق الإحصائية اللازمة لبيانات البحث:

إن نجاح البحث العلمى فى التوصل إلى النتائج قحقق الأهداف المرجوة منه يتوقف غلى ما يتضمنه البحث من برنامج إحصائى مفصل لتحليل النتائج وتعدد المعلومات عن الإجراءات الإحصائية بالنسبة للباحث فمعرفة ما يصلح وما لا يصلح من الطرق الإحصائية يساعد الباحث على تصميم دراسته بطريقة حيدة. فحمع البيانات لن يكون له أية فائدة بدون معرفة الطرق الإحصائية (المناسبة) لمعالجتها، ويصبح المطلوب هو معرفة أى البيانات التي يمكن معالجتها بطريقة إحصائية معبنة. والباحث في بحال العلوم السلوكية والتربوية يجب أن تكون لديه حصيلة كافية من المعلومات الأساسية في الإحصاء الوصفى.

وللقيام ببحث للحصول على درجة الماجستير أو لعمل بحث صغير يقوم به المعلم تكفى معلومات بسيطة من الإحصاء الوصفى. وكحد أدنى للمبتائ في البحث في مجال العلوم التربوية والنفسية يجب أن يدرس التوزيعات التكرارية ومقاييس النزعة المركزية (المتوسط - الوسيط - المنوال) ومقاييس التباين أو التشتت (المدى - التشتت - الانحراف المعيارى - نصف المدى الارباعي)، المنحنى الاعتدالي ومعاملات الارتباط والانحراف، احتبار "ت" دلالة الفروق بين المتوسطات وتعليل التباين وبعض الإحصاءات اللايارامترية البسيطة مثل حساب كا".

ويوصى المؤلفات طلاب الدراسات العليا بقراءة أى من الكتب العربية والأجنبية التالية لأنها تحتوى على بعض الأمثلة الإحصائية المبنية على موضوعات النربية وعلم النفس.

الكتب العربية:

١- علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، إعداد فؤاد البهي السيد ١٩٧٩.

٧- الإحصاء في التربية وعلم النفس، إعداد السيد خيري.

٣- الإحصاء في التربية وعلم النفس، إعداد عبد العزيز القوصي.

طرق البحث في علم النفس

الطويقة الوصفية:

تهدف هذه الطريقة إلى وصف ما هـو كائن من ظواهـر معينـة بعـد جمـع الحقائق أو المقابلة أو الاختبارات أو الاستفتاءات لكل ظاهرة أو حدث معين.

مثال ذلك:

الدراسات المسحية وهي دراسات مستعرضة لعدد كبير من الحالات نسبيًا في وقت معين، كالتعداد العام للسكان ودراسة الحالة الخاصة بالنمو.

أنواع الدراسات الوصفية

تنقسم الدراسات الوصفية إلى ثلاثة أنواع هي:

أ- الدراسات الوصفية المسحية.

ب- دراسات العلاقات المتبادلة.

جـ- دراسات النمو والتطور.

وفيما يلي نشرح موجز لكل نوع.

أ - الدراسات المسحية

الدراسة المسحية دراسة شاملة مستعرضة لعدد كبير من الحالات نسبيًا في وقت معين، ويسفر هذا النوع من الدراسات عن إحصائيات تستخلص وتجود من حالات معينة. وحدير بنا أن نميز بين مصطلحين هما : المسح Survey ومسح العينة sample survey في الحالة الأخيرة يجمع الباحث بياناته عن حيزه من الوقائع التي يهتم بها. وتوضع خطة البحث في هذه الحالة بحيث يمكن أن نستخلص من هذه البيانات التي جمعت من حزء من المحتمع نتائج تصدق على المحتمع كله، ومن أمثلة ذلك دراسة ظاهرة غياب التلاميذ من المدارس الابتدائية في إحدى المناطق التعليمية بطريقة تمكننا من استخلاص نتائج تصدق على جميع المدارس بهذه المنطقة.

ب- دراسات العلاقات المتبادلة

وفي هذا النوع نذكر على سبيل المثال دراسة الحالة والدراسات المقارنة على النحو التالى:

أ - دراسة الحالة:

يمكن استخدام دراسة الحالة كوسيلة لجمع البيانات والمعلومات في دراسة وصفية، ويمكن أيضًا استخدامها في دراسة لاختبار فرض بشرط أن تكون الحالة مماثلة للمجتمع الذي يراد تعميم الحكم عليه. تستخدم أدوات قياس موضوعية لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، وحتى يمكن بجنب الوقوع في الأحكام الذاتية.

وتتلخص خطوات دراسة الحالة فيما يلي :

- * تعديد الحالة المراد دراستها.
- * جمع البيانات الضرورية لفهم المشكلة وتكوين وجهة نظر فيها، وهنا يحتاج الدارس إلى ثقافة ميدانية تمكنه من فهم الأسس العامة والأسباب التي تودى إلى مشاكل من النوع موضع الدراسة. ودارس الحالة لابد أن يلم بطبيعة بحتمع الحالة التي يدرسها من النواحي الاقتصادية والاحتماعية والثقافية... إلخ، وأن يكون ملمًا بسيكولوجية الفرد وله الخبرة في وزن الأسباب المؤثرة في المشكلة ومنح كل سبب ما يستحق من اهتمام، سواء كانت هذه الأسباب أسرية أم مدرسية. وإذا تعارضت بعض البيانات والحقائق مع البعض الآخر، فلابد من تقصى هذا التعارض، ليخلص منه أو يجد تفسيرًا له. ومن أهم الجوانب التي يستطيع الدارس أن يجمع بيانات عنها النمو الجسمي، التوافق المدرسي، العلاقات الأسرية، القدرات العقلية الخاصة والميول النفسية، التوافق النفسي والاتزان الانفعالى.

ب- الدراسات السببية المقارنة:

هناك نوع آخر من البحوث الوصفية يحاول أن يتوصل إلى إجابات عن مشكلات خلال تحليل العلامات بين المتغيرات فيبحث عن العوامل التي ترتبط بوماتع وظروف أو أنماط معينة، والباحث في هذه الطريقة يجد أنه من الصعب عليه في كثير من الحالات أن يعيد ترتيب الوقائع والتحكم في وقعها. والطريقة الوحيدة المتوفرة لديه هي تحليل ما يحدث فعلاً لكي يتوصل إلى الأسباب والنتائج.

فلا يستطيع الباحث مثلاً أن يرتب حوادث السيارات الخطرة لكى يدرس السابها ولكنه يستطيع أن يدرس الظروف التى ترتبط بهذه الحوادث لكى يُحاول التوصل إلى العامل أو العوامل المرتبطة بها. فإذا أمكن تحديد أسباب الحوادث فإنه يمكن اتخاذ وسائل وقائية، فقد تعزى الحوادث إلى عوامل كالسرعة الزائدة أو سوء الحالة الميكانيكية للسيارات وغير ذلك، ويمكن بالدراسة الوصفية بحث الأهمية النسبية لهذه العوامل، فمثلاً إذا ارتبطت السرعة الزائدة بنسبة عالية من الحوادث الخطرة، فإن المشرع يستطيع أن يعالج مشكلة الحوادث وضمان الأمن بوضع قوانين صارمة للمحافظة على السرعة المقررة، وإذا تبين بالدراسة أن عددًا أكبر من حوادث السيارات نشأ من عيوب ميكانيكية، فقد توضع قوانين تلزم أصحاب السيارات بفحصها من الناحية الميكانيكية على نحو دورى، وقد يقترح تحسين التصميم الهندسي لصناعة السيارات.

ولقد بذلت بعض الجهود للربط بين التدريس الجيد والردى، ونوع المعاهد التى أعد فيها المدرسون، ولم تؤدّ هذه الدراسات إلى نتائج قاطعة، وقد يرجع ذلك إلى عدة أسباب منها صعوبة التوصل إلى محك مُرْضٍ وصادق للتدريس الجيد، فليس نوع المعهد الذي تخرج فيه المدرس هو العامل الوحيد المؤثر في طرق التدريس، فهناك متغيرات قد تكون هامة كالحالة الاجتماعية الاقتصادية، والصفات الشمخصية للمدرسة، وأنواع الخبرات غير المدرسية، والاتجاهات شو مهنة التدريس وغير ذلك.

وعلى الرغم من أن لهذه الطريقة المقارنة بعض المزايا في دراسة المشكلات الاحتماعية، إلا أن لها نواحى نقص عديدة منها: الإخفاق في عزل عامل له دلالة حقيقية والإخفاق في إدراك أن الأحداث كثيرًا ما يكون لها أسباب عديدة لا سبب

واحد واستناد النتائج على عدد محدود من الوقائع والإخفاق في ملاحظة أن العوامل قد ترتبط معًا دون أن يكون بينها علاقة سبب ومسبب وقد يؤدى هذا بالساحث إلى نتائج كاذبة ومضللة.

ج - دراسات النمو والتطور:

تهتم دراسات النمو بالتغيرات التي تحدث كوظيفة للزمن، وهذا النبوع من الدراسات له نتائج بعيدة المدى في الحقل التربوى فتهتم التربية بما يطرأ على الشخصية من تغير كما تهتم بضبط ما يقوم به التلميذ من تعلم ويهتم المعلم أساسًا بالتغيير الذي يحدث في فترة زمنية قصيرة كالسنة الدراسية بينما يهتم القائمون على السياسة التعليمية بالتغيرات التعليمية في المدى البعيد أي نتيجة لمرحلة تعليمية معينة أو نتيجة للمراحل التعليمية كلها، ويمكن أن تكون دراسات النمو كيفية وكمية، ولقد كانت الدراسات الرائدة التي قام بها أر نولد جيزل Arnold Gezell عن نمو المهارات الحركية الإدراكية عند الأطفال، وكذلك الدراسات التي قام بها جان بياجيه وزملاؤه في أساسها وربما من الضروري أن تبدأ دراسات في النمو تتحاوز المستوى الوصفي إذ على أساس هذه البداية يمكن التعرف على النواحي التي تستحق القياس وتلك التي ينبغي إغفالها وللدراسات الكيفية مزالق: أن ملاحظة السلوك وصفه في المراحل المختلفة يتيح للفرد أن يرى ما يريد لا ما هو موجود فعلاً.

كما أن الملاحظ يواجه عند ملاحظته للسلوك وقائع لا حصر لها وقد ينغمس في هذا السبيل من الوقائع محاولاً تسجيل مقادير هائلة من البيانات قد لا يعرف طريقة لمعالجتها.

٧- الطريقة التاريخية (المنهج التاريخي)

يهتم الباحثون عامة بالمنهج التاريخي لاتساع المحالات التي يستخدم فيها، فهو لا يقتصر على الدراسات التاريخية في علم التاريخ، وإنما يستخدم بدرجات متفاوتة في بحالات الحرى كالمحالات التربوية والنفسية وفي بحالات العلوم الطبيعية

والاجتماعية والاقتصادية والعسكرية وغيرها من المحالات، فقد يتناول بعض الباحثين دراسات تاريخية في هذه المحالات، وفضلاً عن ذلك فإن كثيرًا من الدراسات في المحالات المحتلفة تخصص في معظم الحالات فصلاً معينًا في تقرير البحث للدراسات والأبحاث السابقة التي أحريت في فترة ماضية وترجع أهمية هذا إلى أن معرفة نتائج البحوث السابقة أمر له أهمية بالنسبة للمشتغلين في هذه المحالات لأنها تزودهم بيانات ونتائج معينة تتصل بأفكار واتجاهات أو ممارسات معينة في الماضي ترتبط بموضوعات بحوثهم في هذه المحالات.

ومثل هذه الدراسة لها طبيعة تاريخية ويمكن أن يخضعها الباحث للنقد والتحليل ويستفيد من ذلك في اختبار موضوعات حديدة لبحوثهم أو موضوعات تتصل بهذه النتائج وذات طبيعة تاريخية تطورية.

عمليات أساسية في المنهج التاريخي:

يتضمن المنهج التاريخي خمس عمليات أساسية، وهي كما يلي :

أ – اختيار موضوع البحث.

ب- جمع المادة التاريخية.

حـ- نقد المادة التاريخية.

د- عرض المادة التاريخية وتفسيرها.

هـ- كتابة تقرير البحث.

وسوف نتناول فيما يلي بشيء من الإيجاز كلاً من هذه العمليات :

١ -- اختيار موضوع البحث:

ويكفى أن نشير إلى أن كل دراسة تاريخية تبدأ باختيار موضوع معين أو مشكلة معينة من الموضوعات أو المشكلات التي تحتاج إلى دراسة وبحث، وليس هذا كما أكدنا من قبل عملاً بسيطًا أو هينًا وإنما يحتاج إلى جهد كبير فاختيار موضوع معين للبحث التاريخي يتحدد عادة في ضوء الأسئلة الآتية :

أ - أين وقعت الأحداث التي سيدرسها الباحث ؟

ب- من هم الأشخاص الذين دارت حولهم أو اتصلت بهم الأحداث والوقائع ؟
 حـ - متى وقعت هذه الأحداث ولماذا ؟

د- ما أنواع النشاط الإنساني التي يدور حولها الباحث ؟

ويمكن أن تستخدم هذه الأسئلة كمعايير موضوع البحث التاريخي، وهناك من الأفكار أو المعتقدات أو الإتجاهات أو التقاليد الاجتماعية الهامة، إذ يرى عدد من الأفكار أو المعتقدات أو الإتجاهات أو التقاليد الاجتماعية الهامة، إذ يرى عدد من المؤرخين أن التاريخ ما لم يتضمن أفكارًا هامة فسوف لا يكون له أية دلالة أو مغزى. ويمنتلف بحال موضوع البحث باختلاف إجابة الباحث عن كل سؤال من الأسئلة الأربعة النبابقة، فالمنطقة الجغرافية التي يرتبط بها موضوع البحث قد تتسع لتشمل منطقة واسعة وقد تضيق لتشمل منطقة عدودة، وكذلك فإن الأشخاص الذين تدور حولهم الوقائع والأفكار المراد دراستها قد يكونون عدة أشخاص وقد يقل العدد إلى شخصية واحدة فقط، وبالنسبة للفترة الزمنية التي تقع فيها الأحداث فقد تطول أو تقصر وقد تتعدد وتتنوع أنواع النشاطات الإنسانية أو تقل وتتجانس، وكل هذا بطبيعة الحال له انعكاسات على موضوع البحث ومدى اتساعه أو محدداته، وفي ضوء اعتبارات كفاية الخيرة وتوفر مصادر الحصول على المادة التاريخية والوقت والتكلفة وغير ذلك من العوالم وتوفر مصادر الحصول على المادة التاريخية والوقت والتكلفة وغير ذلك من العوالم المحددة ينبغي أن يختار الباحث الموضوع الأكثر مناسبة لهذه الاعتبارات.

ومن الواضح أن البحث التاريخي يتطلب طريقة أو طرق البحث العلمي في بحث المشكلات التاريخية. وهو بالضرورة يتطلب معايير الدقة المنهجية وروحًا تماثل تلك التي تميز أنماط البحوث في المحالات الطبيعية العلمية، وهذا يستلزم التعرف على موضوع البحث وتحديد المشكلة وصياغة الفروض وجمع البيانات والمعلومات وتنظيمها وتحقيقها وإثبات صدقها وتحليلها والتوصل إلى نتائج تثبت صحة الفروض

أو تدحضها وكتابة تقرير البحث بأسلوب علمى، ونشير هنا إلى أن عملية اختيار المشكلة المناسبة أمر لا يخلو من المزالق وسوء التحديد إذ ينبغى أن تكون المشكلة عددة تحديدًا كافيًا يمكن الباحث من تحليلها تحليلاً يسمح بدراستها بصورة حيدة، وفى كثير من الحالات يجد الباحث المبتدئ صعوبة فى تحديد المشكلة ويختار فى البداية مشكلة عريضة حدًا قاسية بل وغير محددة ويدرك الباحث التاريخى ذو الخبرة فى البحث أن البحث التاريخى مثله كمثل سائر أنواع البحوث ينبغى أن يكون عدودًا ويتضمن تحليلاً دقيقًا ناقدًا لمشكلة محددة بدلاً من أن يكون دراسة سطحية لموضوع عريض.

٢ - جمع المادة التاريخية:

يحرص المؤرخ أو الباحث على جمع أفضل مادة تاريخية ترتبط بموضوع دراسته أو المشكلة في بحثه. ولذلك فهو يقوم عادة في فيرة مبكرة من البحث بالإلمام بأعمال الإنسان المتعددة والمتنوعة التي تدل على الأحداث الماضية، ويختار من بينها تلك التي تكون أكثر مناسبة لموضوع أو مشكلة بحشه، إن جمع المادة التاريخية وكذلك دراستها وتحليلها تثير صعوبات بالنسبة للباحث التباريخي ويرجع ذلك إلى أنه لا يعيش الزمن أو العمر الذي يدرسه، فهو بعيد عن الأحداث التي يبحثها، ويصعب عليه تكرارها بصورها الحية الفعلية أو إخضاعها للملاحظة المباشرة، ومن هنا كان عليه أن يجمع مادته التاريخية عن طريق مصادر أحرى تشمل الرجوع إلى أثار مخلفات الماضي وإلى خبرات وملاحظات وروايات أشخاص آخرين تتفاوت من حيث كونها مصادر أولية أو ثانوية، وفي كل هذه الحالات لا ينبغي عليه أن يعتمد إلى حد كبير على الاستدلال العقلي والتحليل المنطقي للمادة التاريخية كما سنوضح في أحزاء تالية في هذا الفصل.

ويقسم المؤرخون المصادر التاريخية إلى نوعين رئيسيين:

أولهما: يعرف بالمصادر الأولية.

وثانيهما : بالمصادر الثانوية، وسوف نوضح هذين النوعين من المصادر فيما يلي :

أولاً: المصادر الأولية:

إن الباحث التاريخي لا يستطيع أن يلاحظ الأحداث الماضية بنفسه ملاحظة مباشرة، وإنه لذلك يبذل كل جهد ممكن لكي يحصل على أفضل الشواهد وأفضل مادة تاريخية من مصادرها الأولية. وتشمل هذه المصادر أقوال أشخاص يُشهد لهم بالكفاية في الرواية والتاريخ ممن شهدوا الحوادث الماضية بعونهم أو سمعوها بآذانهم أو معنى آخر ممن عاشوا هذه الأحداث على وعي صحيح بها، كما تشمل أيضًا المصادر الأولية الآثار المادية والوثائق باعتبارها تحتوى على مادة تاريخية عن الحدث أو الشيء المراد دراسته.

١ - الآثار:

توجد أنواع متعددة ومتنوعة من الآثار والمخلفات التاريخية التى تتصل بشخص معين أو جماعة معينة أو عصر من العصور التاريخية، وهي تعبر عن بقايا حضارات وأحداث معينة قامت أو حدثت في الماضي، ومن أمثلة هذه الآثار بقايا المباني والأدوات والملابس والأواني والأسلحة والرسوم و الأهرامات والمعابد والتماثيل أو بقاياها وغير ذلك من الأشياء المادية التي كانت تستعمل في الماضي ومثل هذه الآثار لم يقصد أصلاً من وجودها أن تنتقل إلينا البيانات والمعلوسات عن العصور التي ظهرت واستخدمت فيها ولكن الباحث التاريخي يستطيع أن يستفيد منها كثيرًا في دراسته لحدث موضوع تاريخي معين، فمثلاً دراسة محتويات مقبرة ملائمة قد تكشف لنا عن قدر كبير من البيانات والمعلومات عن أسلوب حياة الناس في حقبة تاريخية معينة من حيث طبيعة طعامها أو ملبسها وأسلحتهم ورسومهم ومعقداتهم الدينية وتقاليدهم وطرق معيشتهم، فالأهرام مثلاً مصدر هام من مصادر في معنا للحضارة المصرية القديمة في عصور معينة، وفهمنا لأنماط احتماعية معينة في تلك العصور، ورغم قيمة ما توفره لنا مثل الآثار من معلومات وفهم الماضي، إلا أنها وحدها غير كافية لإعطائنا صورة متكاملة عن حضارة عصر ما، ولابد للباحث التاريخي من أن يستخدم مصادر أعرى من الوثائق بأشكاطا وأنواعها المختلفة.

ومن أمثلة الآثار أيضًا المطبوعات مثل الكتب والشهادات والكشوف والسحلات والعقود وكشوف الحضور والغياب في المدارس مشلاً، وكذلك تشكل آثار المخطوطات مثل التلاميذ ورسومهم والتمارين التي يقومون بالإجابة عليها، وقد عثر على أوراق البردي التي توضح هذه الآثار عن النشاط التدريبي-التعليمي في العصور المصرية القديمة.

٢ - الوثائق:

والوثائق على عكس الآثار أحدث أساسًا لكى تنقل إلينا معلومات عن وقائع وأحداث ماضية. وبعبارة أخرى فإن الوثائق التاريخية تكتب عادة بواسطة أشخاص اشتركوا فعلاً في واقعة معينة أو على الأقل شهدوا عليها، وهمى تعد لكى تنقل بيانات ومعلومات بقصد استخدامها كمصادر أولية.

وتأخذ الوثائق أشكالاً متعددة، ومن أهمها السجلات الشفهية والسجلات المكتوبة والسجلات الصورة والسجلات الصوتية.

وفيما يلي وصف موجز لكل نوع من هذه السجلات :

أ - السجلات الشفهية:

ومن أمثلتها الأساطير والحكم والأمثال، والقصص والخرافات الشائعة والأساطير والحكايات الشعبية، وما يحكى عن أنواع الألعاب والرقصات والاحتفالات وذكريات شهود العيان عن أحداث الماضي.

ب- السجلات المكتوبة:

ومن أمثلتها:

- أ السجلات الشخصية مثل كتابة اليوميات والسيرة الذاتية والخطابات والوصايا
 والعقود والمسودات الأصلية من المحاضرات والخطب والمقالات والكتب.
- ب- السحلات الرسمية مثل الدساتير والقوانين واللوائح والعهود والمواثيق والمعاهدات والإحصاءات الهامة والتقارير والمعلومات الصادرة عن هيئات أو مؤسسات أو

لجان أو منظمات اجتماعية أو علمية أو مهنية معينة، ومنها أيضًا المخطوطات الموجودة على أوراق البردى أو على حلود الحيوان أو منقوشة على الأحجار تتضمن معلومات ومعانى قصد منها عند كتابتها أن تنقل صورة للحياة فى العصر الذى كتبت فيه إلى العصور التالية له.

السجلات المصورة: ومن أمثلتها الرسوم والنحت والصور الفوتوغرافية وصور
 الأفلام بأنواعها المختلفة كما تشمل أيضًا صور طوابع البريد والنقود.

د- السجلات الصوتية : ومن أمثلتها التسجيلات الصوتية على جميع الاسطوانات وأشرطة التسجيل المختلفة كما في حالة الأحاديث والخطب السياسية المسجلة.

هـ- الوثائق التربوية: الكتب والأدرات والوسائل التعليمية ووسائل العقاب والامتحاتات التي كانت تستخدم في الماضي وكذلك صور هذه الأشياء أو رسوماتها وأشكال الشهادات والبطاقات المدرسية واستمارات الحضور والغياب والزى المدرسي وكراسات التلاميذ والتقارير المختلفة عن التعليم ونظمه وعيوبه ومقترحاته وإصلاحه، جميعها تمثل أنواعًا من الآثار والوثائق التربوية.

ولابد أن نشير هنا قبل أن ننتقل إلى مناقشة المصادر الثانوية إلى أن الآثار كمصدر أولى للمادة التاريخية لا يؤدى كثيرًا إلى الأخطاء لا من حيث بيان صحة نسبتها إلى عصورها أو إلى فتراتها التاريخية، وهي بذلك تتكافأ مع مؤثر حقيقي فعلى، أما في حالة الوثائق فاحتمال الخطأ فيها بالرغم من أنها وسائل أولية إلا أنها غالبًا ما تعبر عن الآثار المتبقية في نفسية إنسان عن واقعة أو حدث تاريخي معين، والإنسان كما نعلم يتأثر بعوامل كثيرة وقد تعرضه للخطر أو تدفعه إلى تعريف الحقيقة و تزييفها، ومن هنا فإن بحثها من حانب المؤرخ أو الباحث التاريخي يتطلب عاولة شاقة للكشف عن العوامل النفسية والإنسانية التي أثرت فيمن كتب هذه الوثائق والسجلات القديمة التي تناولتها أيد كثيرة ويحتمل أن تكون في كل مرة قد غيرت أو عدلت في شكلها أو حقائقها، وقد ترجع هذه الصعوبة أيضًا إلى أن بعض

المؤرخين القدامي يحتمل أن يكونوا قد توخوا الدقة الكافية أو الموضوعية فيما يكتبون ويؤرخون.

ثانيًا: المصادر الثانوية:

وتشمل هذه المصادر ما يرويه شخص معين من معلومات نقلاً عن شخص آخر شاهد فعلاً واقعة معينة في الماضي أو شارك فيها، ويشهد له أيضًا بكفاية روايته. وواضح أن المصدر الثانويي يروى عن مصدر أولى وأن الراوى أو المتحدث أو كاتب المصدر الثانوي لم يكن قد شهد الواقعة، وإنما يروى أو يكتسب ما قاله أو كتبه شخص آخر حضر فعلاً هذه الواقعة. وتشمل المصادر الثانوية أيضًا المصادر التي تنقل على وجه العموم من مصادر أولية سواء كانت المصادر الثانوية أشخاصًا أركتبًا أو مراجع مكتوبة أو مطبوعة، فمعظم كتب التاريخ ودوائر المعارف يكتبها أشخاص بعيدون عن الرواية الأصلية والملاحظة المباشرة للوقائع التاريخية، فبالتالي فهي أمثلة لمصادر ثانوية. ورغم أن المصادر الثانوية عادة ما تكون محدودة القيمة بالنسبة للمصادر الأولية، حيث أن احتمال الأخطاء في المصادر الثانوية أكبر نتيجة انتقال البيانات من شخص إلى آخر. وتكرار هذا النقل عن الآخرين أكثر من مرة إلا أن المصدر الثانوي له وظيفته في تزويد الباحث بمعلومات عن الظروف والآراء التي قيلت حول المصدر الأول.

وفى بعض الدراسات التاريخية قد يكن من الضرورى أن يبدأ الباحث باستخدام مصادر ثانوية، وعلى الأخص عندما لا تكون المصادر الأولية معروفة له في البداية.

وفى مثل هذه الحالة، فإن الباحث يجد فى المصدر الثانوى ما يساعده على معرفة المصادر الأولية والاهتداء إليها، فمثلاً إذا أراد باحث معين أن يكون قائمة بأسماء كتب اللغة العربية التى تستخدم فى المدارس القديمة قد يكون من الضرورى أن يرجع إلى قائمة ببليوجرافية عن اللغة العربية وتاريخ تدريسها على نحو منظم فى

المدارس. وهذه تمثل مصادر ثانوية، وقد تفيد هذه المصادر في التعرف على الكتب الدراسية المستخدمة قديمًا في تعلم اللغة العربية فيرجع إليها الباحث ويستخدمها باعتبارها مصادر أولية عن الفترات التي استخدمت فيها.

كذلك إذا أراد باحث أن يدرس التطور التاريخي للتعليم الابتدائي في مصر، فإنه قد يبدأ بدراسة بعض الكتب الهامة عن التعليم الابتدائي وتاريخه في مصر وهي كتب ومراجع تمثل مصادر ثانوية، ثم من خلال هذه الدراسة يتوصل إلى معرفة بعض المصادر الأولية التي يمكن أن يلجأ إلى استخدامها مشل لوائم وقوانين وسحلات ووثائق تعليمية عن تاريخ التعليم الابتدائي في مصر خلال فترات زمنية معينة.

وواضح أن المصادر الثانوية ليس لها علاقة فيزيقية مباشرة بالواقعة موضوع الدراسة فإن اهتم باحث معين بدراسة حياة شخصيات تربوية معيبة لمعرفة حوانب عن حياتهم وأفكارهم التربوية، كأن يتناول باحث معين بالدراسة حياة شخصية مثل إسماعيل القباني أو فريد أبو حديد فإن الباحث في مثل هذه الحالة يستطيع أن يستخدم مصادر مكتوبة بواسطة هذه الشخصيات نفسها أو كتب كتبها أشخاص يعرفون هذه الشخصيات معرفة حيدة ويؤرخون بصدق ويتميزون بالأمانة في عرض الوقائع. وقد يستخدم الباحث كتبًا أخرى كتبها شخص لا يعرف هذه الشخصيات وإنما كتب عنها مثلاً من كتب ومصادر ثانوية أخرى للتحقق مسن بعض المعلوسات التي قد لا تكون كافية في المصادر التي رجع إليها، إن ما نقصد إليه من هذا المثال أنه كلما كانت المعلومات تنقل من مصادر أولية أو قريبة من المصادر الأولية بصحمة روايتها كلما كان احتمال صحتها أكبر، ومن ناحية أخرى، كلما كانت المعلومات تنقل عن مصادر عن طريق سلسلة من الأشخاص تتباعد عن الشخصيات الأصلية كلما كان احتمال الخطأ في المعلومات المنقولة أو المنسوبة إلى هذه الشخصبات أكبر. ومثل هذه الأمور ينبغس أن يعطيها الباحث العناية الكافية للحصول على معلومات تتوفر لها معايير للصحة أكبر. وهذا ينقلنا إلى النقطة التالية، وهي النقد التاريخي.

٣- نقد المادة التاريخية:

ومن العمليات الأساسية في المنهج التاريخي نقد المادة التاريخية التي يجمعها الباحث، سواء استخدم في الحصول عليها مصادر أولية أو مصادر ثانوية، والغرض من هذا النقد التأكد من صدق المصدر وصحة المادة الموجودة في المصدر أو التي ينقلها. ومن العبارات المألوفة في الدرسات التاريخية أن الشك هو بداية الحكمة في ينقلها الدراسات، وهذا يتطلب من الباحث أن يفترض مقدمًا أن المعلومات التي يجمعها تحتاج إلى نقد وإثبات لصحتها، وتزداد الحاجة إلى نقد المادة التاريخية كلما باعد الزمن بين واقعة معينة ووقت تسجيلها، احتمالاً للتحيز إلى المادة المسحلة وعلى الأخص في المصادر الثانوية، ويلزم الباحث في عملية النقد هذه عدد من المعارف والمهارات والاتجاهات حتى يصل إلى حكم تاريخي سليم، أو مجموعة من البيانات والوقائع المحققة التي يمكن قبولها باعتبارها جديرة بالثقة إلى درجمة يمكن استخدامها في البحوث التاريخية على أنها سند أو دليل تاريخي محقق.

ومن أمثلة هذه المعارف والمهارات معرفة اللغات القديمة واللغات الأحنبية، ودرجة واسعة عميقة في المعرفة التاريخية والثقافية والاحتماعية، وكذلك مهارات واتجاهات النقد السليم للمادة التاريخية. ويقسم النقد التاريخي إلى نوعين رئيسيين: أولهما: يعرف بالنقد الخارجي.

ثانيهما: يعرف بالنقد الداخلي.

غرض الفروض والتحقق منها :

بعد جمع البيانات وإخضاعها لعمليات النقد الخارجي والداخلي لإثبات أصالتها وصحتها ومعناها في وضوح، تبقى مشكلة تركيب المادة، إذ ينبغي أن يجمع الباحث الأجزاء الصغيرة من المادة معًا لكي تشكل نموذجًا أو نمطًا له معنى يكون مثابة الدليل الذي تجمع لديه ثم يستخدم هذا في احتبار الفرض الذي وضعه من قبل، وهذه المرحلة من البحث تتطلب من الباحث قدرًا كبيرًا من الخيال وسعة الأفق

كما أنها تتطلب اتباع طريقة التفكير المنطقى بدقة وينبغى عند بناء الفروض أو التفسيرات المكنة ألا يقع الباحث فيما حذرنا إليه من أن الواقعة أو الحدث التاريخى لا يمكن أن يفسره سبب واحد تفسيرًا شاملاً مرضيًا، وإنما هناك عدة أسباب، وإذا أراد الباحث أن ينتقى منها أحدها أو بعضها فينبغى أن يختار العبارات التي تجنبه الموقوف في الخطأ، كأن يقول مثلاً أن هذا السبب أهم الأسباب أو له أهمية خاصة في بحث الموضوع، وبالمثل في حالة تحديده لعدة أسباب.

ووظيفة الفرض أو الفروض في البحوث التاريخية لا تختلف عن وظيفته فسي بقية البحوث.

٥ - عرض النتائج وكتابة التقرير:

بعد أن يحدد الباحث النتائج التي توصل إليها ويصنفها ويربط بينها ويقوم بتحليلها وتفسيرها، تبدأ خطوة عرض النتائج وكتابة التقرير.

ويجب على الباحث عرض النتائج في منتهى الدقة والإشارة إلى قائمة المراجع والمصادر حسب أهميتها.

أما بالنسبة لكتابة التقرير، فهناك قواعد علمية يحسن بالباحث اتباعها وهسى تتمثل في ثلاثة عناصر هي :

١- التمهيد ٢- صلب التقرير ٣- مواجع التقرير

أو لا : التمهيد :

يسبق نض تقرير البحث وفصوله عدة صفحات تمهيدية، وتشمل هذه الصفحات ما يلي:

أ - صفحة عنوان البحث.

ب- صفحة الإجازة.

جـ - صفحة الشكر.

د- قائمة محتويات الرسالة.

هـ - قائمة الجداول.

و - قاتمة الأشكال والرسوم البيانية (إن وحدت).

ويراعى في صفحة عنوان البحث أن تحتوى على البيانات التالية :

أ- عنوان البحث.

ب- اسم الباحث كاملاً.

حـ - اسم الكلية أو الجامعة التي يقدم إليها البحث.

د- الدرجة العلمية التي يقدم البحث للحصول عليها.

هـ- اسم الأستاذ المشرف أو أسماء الأساتذة المشرفين على البحث في حالة وحود أكثر من مشرف.

و- السنة التي تمنح فيها الدرجة العلمية.

ويراعى فى كتابة هذه المعلومات أن تتوسط بين هامشى الصفحة ولا تستعمل علامات الوقوف فيها، وإذا زاد العنوان على سطر واحد تكتب عبارات العنوان على شكل هرم مقلوب، مع ترك مسافتين بين كل سطر.

ويلى صفحة العنوان صفحة الشكر، وفيها يوجه الباحث شكره وتقديره للأساتذة المشرفين على البحث وغيرهم ممن قدموا لها الإرشادات، ولا يزيد هذا الجزء من التمهيد عن صفحة واحدة أو صفحتين عادة.

ويلى صفحة الشكر صفحات محتويات الرسالة والتى يكتب فيها عنوان كل فصل من فصول الرسالة والعناوين الفرعية التى تكتب إلى الداخل تحت العنوان الرئيسى للفصل، ثم يلى ذلك صفحة قوائم الجداول والأشكال البيانية، على أن تبدأ كل منها في صفحة مستقلة، ويكتب ناحية اليمين الجدول، في وسط الصفحة يكتب العنوان كما هو في صلب الرسالة، ويكتب جهة اليسار رقم الصفحة.

ويراعى أن الأرقام لا تستخدم في ترقيم صفحات الجزء التمهيدي من الرسالة، وإنما تستخدم الحروف الأبحدية ولا تأخذ صفحة العنوان أي ترقيم.

ثانيًا: طلب التقرير (البحث):

ويحتوى البحث على أربعة أقسام هي :

١- مشكلة البحث:

٢- إجراءات البحث.

٣- تحليل النتائج وتفسيرها.

٤- التوصيات والملخص.

ثالثًا : المراجع والملاحق :

تعتبر قائمة المراجع والملاحق من المؤشرات الهامة في الحكم على قيمة البحث وتقدير الجهود التي يبذلها الباحث في تقصى المعلومات المرتبطة ببحشه، ولذا يجب أن يتحرى الباحث الدقة في كتابة المراجع، وكذلك ملاحق الرسالة التي تعتبر عثابة مواد مساعدة لا يستطيع الباحث أن يضعها في صلب الرسالة حتى لا يقطع تسلسل الموضوع، ومثال ذلك استمارات البحث... صور الخطابات ... إلخ.

وبصفة عامة، ترتب المراجع في قائمة أبجدية واحدة، أو تصنف في بعض الأحيان تحت عنواين مثل الكتب، التقارير، الرسائل غير المنشورة، أما الملاحق فإنها تصنف في مجموعات وترقم بحروف أبجدية وأرقام وتسجل في قائمة المحتويات.

البحث التاريخي عمل يبعث الرضا والحماس ولكن من المهم أن تعرف إنجازاته وحدوده، فبعض الناس يعتقدون أن الباحثين يستطيعون تقديم أكثر مما هو في وسعهم ، البعض يعتقدون أنهم لا يستطيعون تقديم بيانات يمكن الوقوف فيها، ولعل الحقيقة قائمة بين هذين الطرفين المتناقضين.

ضبط المتغيرات المتداخلة:

ويقصد بضبط المتغيرات استبعاد كافة المتغيرات فيما المتغير المستقل، ويتم هذا الاستبعاد بطرق متعددة منها تعريض جماعة المتغير المستقل (وتسمى بالجماعة التحريبية للمتغير المستقل)، وعدم تعريض جماعة أخرى تسمى بالجماعة الضابطة لهذه المتغيرات، يقارن بعد ذلك بين سلوك الجماعتين، ومن شأن هذا الإحراء التحريبي أن يساعد على ملاحظة التغير في السلوك نتيجة للمتغير المستقل وحده.

فعند دراسة العلاقة بين العمر الزمنى والقدرة على التعلم، تختار مجموعة متشابهة من الأطفال فيما عدا العمر الزمنى، فهم من أعمار زمنية مختلفة، وأعطيناهم واحبًا معينًا في زمن واحد، ثم قمنا بقياس ما حصلته كل مجموعة العمر الزمنى المتغير المستقل والقدرة على التعلم المتخير التابع والمتغيرات الداخلية هي الذكاء والخيرة والدافعية للتعلم.

ويمكن تقسيم المنهج التجريبي إلى الأنواع الآتية :

أ - المنهج الوظيفي:

يستهدف هذا المنهج البحث عن علاقة وظيفية بين متغير مستقل وآخر تابع مثل علاقة الذكاء كمتغير مستقل بالتحصيل الدراسي كمتغير تابع أو علاقة أنماط التربية الأسرية كمتغير مستقل بالقدرة على التفكير الابتكارى كمتغير تابع.

ب- المنهج العاملي:

يستهدف هذا المنهج البحث عن وجود سمة معينة أو عدم وجودها، فهو يهدف إلى كشف العوامل التي تتيح بعض الفروض لإظهار علاقات ذات أهمية، مثل تحديد العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي لدى طلبة كليات التربية بالمدينة المنورة.

ولقد استخدم العلماء هذا الأسلوب الإحصائي المتطبور لاستكشاف القدرات الأساسية لدى الإنسان وتحديد معالمها وخطوات هذا المنهج، نبدأ بتعلبيق عدد كبير من الاختبارات (حوالي ٢٠ اختبارًا أو أكثر) على عينة كبيرة من الأفراد ثم نحسب بعد ذلك معاملات الارتباط بين كل اختبار والآخر، فنحصل على عدد كبير من الارتباطات نقوم بتجميعها في جدول يسمى بمصفوفة الارتباطات ثم تجرى على هذا الجدول بعض المعالجات الإحصائية للحصول على العوامل المطلوبة.

ج- طريقة المجموعة الواحدة (منهج المجموعة الواحدة) :

يجرى هذا النوع من التجارب على مجموعة واحدة من الأفراد ولذلك فهو سهل الاستخدام في البحوث التربوية التي تجرى على التلاميذ في الفصول حيث لا يتطلب هذا التصميم إعادة تنظيمهم وتوزيعهم ويستخدم عادة نفس التلاميذ ويقارن تحصيلهم مثلاً في ظل ظروف معينة بتحصيلهم في ظل ظروف أخرى، بمعنى أن الجماعة الواحدة تمر بحالتين، إحداهما تضبط الأخرى. ومن الناحي النظرية لا يوجد ضبط أفضل من استخدام نفس المجموعة في الحالتين طالما أن جميع المتغيرات المستقلة المرتبطة بخصائص أفراد المجموعة والمؤثرات في المتغير التابع قد أحكم ضبطها.

ويمكن أن نلخص هذا التصميم في الخطوات الإجرائية الآتية :

- ١- يجرى اختبار قبلي على الجموعة وذلك قبل إدخال المتغير المستقل في التجربة.
- ٢- يستخدم المتغير المستقل على النحو الذى يحدده الباحث ويضبطه، ويهدف هذا
 الاستخدام إلى إحداث تغيرات معينة للمتغير التابع يمكن ملاحفاتها وقياسها.
 - ٣- يجرى اختبار بعدى لقياس تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.
- ٤- يحسب الفرق بين القياس القبلي والقياس البعدى ثم تختبر دلالة هذا الفرق إحصائيًا.

وهناك تصميم آخر يستخدم المجموعة الواحدة لكى نمر بحالتين إحداهما تضبط الأخرى ويتلخص هذا التصميم في الخطوات الآتية:

- ١- يجرى اختبار قبلي على أفراد الجموعة.
- ٢- يستخدم مع المجموعة الأساليب العادية التي تمشل عامل الضبط كأن يستخدم طريقة التدريس التقليدية في وحدة دراسية معينة.
- ٣- يجرى اختبار بعدى على أفراد المجموعة ويحسب متوسط الزيادة في المتغير التابع
 وهو التحصيل في هذه الوحدة الدراسية.
 - ٤- يجرى اختبار قبلي آخر يرتبط بتدريس وحدة أخرى.

- ٥- تتبع طريقة حديدة في تدريس الوحدة الثانية، وهي تمثل في هذا التصميم، المتغير
 المستقل.
- ٦- يجرى اختبار بعدى على نفس أفراد الجموعة وتحسب متوسط الزيادة فى المتغير
 التابع، وهو التحصيل فى الوحدة الثانية.
- ٧- يقارن بين متوسطى الزيادة فى الحالة الأولى ومتوسط الزيادة فى الحالة الثانية
 وتختبر دلالة هذا الفرق إحصائيًا.

ومن المهم عند استخدام هذا التصميم أن تكون الوحدتان المستخدمتان ذات مستوى صعوبة واحدة وأن يخصص لتدريسها فترة زمنية واحدة. وأن تكون لهما نفس الدرجة في إثارة اهتمام التلاميذ وأن يسفر الاختباران المستخدمان عن درجات ذات قيمية قياسية متساوية.

وقد يبدو لأول وهلة أن طريقة المجموعة الواحدة طريقة مثالية لضبط جميع المتغيرات ما عدا المتغير المستقل ولكن التأمل الدقيق لهذا النوع من التصميم يكشف لنا عن كثير من المتغيرات غير المضبوطة التي يمكن أن تؤثر في المتغير بطريقة عنه في أخرى أو أكثر تحمسًا لإحداهما، كما أن التلاميذ في حالة الاختبار البعدي يصبحون أكبر سنًا وأكثر نضجًا عما كانوا عليه في بداية التجربة، وكذلك فقد ينتقل أثر ما تعلموه في القياس القبلي ليظهر في القياس البعدي، وبالتالي يكون التأثير الذي أسفرت عنه التجربة محصلة لتأثير القياس والمتغير المستقل، هذا بالإضافة إلى أنه من المعروف في الدراسات التجريبية أن حدة الطريقة تؤدى إلى تحسن في التحصيل بغض النظر عن قيمتها الحقيقية في التأثير.

د- طويقة المجموعات المتكافئة:

وللتغلب على عيوب التصميم التجريبي في المجموعة الواحدة تستخدم التصميمات التجريبية التي تتضمن أكثر من مجموعة، ومن أبسط هذه التصميمات طريقة المجموعة التجريبية الواحدة والمجموعة الضابطة الواحدة، غير أن هناك

تصميمات أخرى تستخدم بحموعة تجريبية واحدة مع مجموعتين أو ثلاث ضابطة وتصميمات أخرى تستخدم أكثر من مجموعة تجريبية مع مجموعة ضابطة واحدة، وينبغى في جميع هذه الحالات أن يراعى الباحث تحقيق التكافؤ بين المجموعات المستخدمة وهناك أساليب لتحقيق هذا التكافؤ وهي:

١ الانتقاء العشوائي لأفراد المجموعات :

وفي هذه يفترض الباحث أن المجموعات التجريبية والضابطة قد اختيرت من مجموعات كبيرة من الأفراد (أي من مجتمع أصلى واحد كبير) ثم يستخدم أساليب للاختيار العشوائي، وبعبارة أخرى يؤدى استخدام الأساليب العشوائية في انتقاء أفراد هذه المجموعات إلى تحقيق المساواة بين احتمالات الاختيار لكل فرد من أفراد المجتمع الأصلى. وهذا أسلوب من أساليب تحقيق التكافؤ بين المجموعات الأصلية. ويمكن استخدام الجداول العشوائية للقيام بهذه العملية أو أي طريقة أحرى تكفل الاختيار العشوائي.

٢ - التكافؤ بين المجموعات:

على أساس متوسطات درجات المجموعات التجريبية والضابطة وانحرافاتها المعيارية للمتغيرات المؤثرة في المتغير التابع ما عدا المتغير المستقل. وفي هذا النوع من التكافؤ يضبط التوزيع التكراري وتتم المساواة تقريبًا بين المجموعات التجريبية والضابطة بتماثل النزعة المركزية والتشتت في المجموعات، فإذا كان العمر هو المتغير الذي نريد التكافؤ على أساسه لارتباطه بموضوع البحث فإننا نختار جماعات ذات متوسط عمري واحد قد يتطلب الأمر استبعاد بعض أفراد إحدى المجموعات ليتحقق التكافؤ بينهما ومن المكن أن يكون متوسط الأعمار واحدًا في مجموعتين والتشتت فيها مختلفًا ولذا يتعين على الباحث أن يراعي أن يكون التشتت واحدًا فيها.

٣- طريقة الأزواج المتماثلة :

وتتطلب هـذه الطريقة أن يختـار الأفراد على أسـاس اختيـار أزواج بحيث

تكون خصائص الفردين في كل زوج متماثلة في السن والذكاء وغيرها من المتغيرات المؤثرة في نتائج التجربة. ويعين عشوائيًا واحدًا من كل زوج المجموعة الضابطة ويوضع الفرد الآخر في المجموعة التجريبية، وعلى أساس المسلمة القائلة بأن مجموع المقادير المتساوية متساويتحقق التكافؤ بين المجموعات الضابطة والمجموعة التجريبية، وبهذا تحذف جميع المتغيرات المؤثرة ما عدا المتغير المستقل المراج احتبار تأثيره.

٤ -- طريقة التوائم:

وفي هذه الطريقة تستخدم التواثم المتماثلة حيث نضع أحد التوأمين عشوائيًا في المجموعة التحريبية مثلاً، والآخر في المجموعة الضابطة، وقد استخدمت هذه الطريقة وحققت نجاحًا في البحوث التي تدرس أثر الوراثة والبيئة في تحديد خصائص الشخصية كالذكاء وسمات الشخصية والخصائص المسمية إلا أنه من الناحية العملية يصعب أن نوفر أعدادًا كافية من التواتم لتحقيق التكافؤ بين المجموعات التجريبية والضابطة.

بعض الملاحظات على الطريقة التجريبية:

يعتبر المنهج التحريسي أدق أنـواع المنـاهج وأكفأهـا فـى التوصـل إلى نتـائج دقيقة يوثق بها، ويرجع ذلك إلى اعتبارات كثيرة من أهمها :

أولاً: أنه يسمح بتكرار التحربة تحت شروط واحدة مما يتيح جمع الملاحظات والبيانات عن طريق أكثر من باحث، وهذا يساعد في التحقق من ثبات النتائج وصدقها.

ثانيًا: أن يتيح للباحث أن يغير عن قصد وعلى نحو منظم متغيرًا معينًا وهو المتغير التجريبي أو المستقل ليرى تأثيره على متغير آخر وهو المتغير التابع، وذلك مع ضبط جميع المتغيرات الأخرى وبناء على ذلك يمكن للباحث أن يدرس

العلاقات العلمية أو البيئية بين المتغيرات الظاهرة وبصورة أدق عما لـ و اتبـع المنهج الوصفى أو التاريخي.

ولقد ترتب على ذلك أن الباحثين في الجال التربوي والنفس الاحتماعي يحاولون اتباع هذا المنهج في دراسة الظاهرات التي تقع في محال تخصصاتهم.

غير أن هناك صعوبات تواجههم وتتطلب بذل المزيد من الجهد لإمكان الاقتراب من متطلبات هذا المنهج في دراساتهم الميدانية، ومن أمثلة هذه الصعوبات ما يلي:

1- لما كانت المدارس لها رسالة لا تهدف في الأساس إلى إحراء التحارب، والاضطلاع بالبحوث فإنه من المتوقع أن يصادف في أى بحث تربوى صعوبات إدارية وتنظيمية تحول دون استخدامه لبعض التصميمات التجريبية وأساليب الضبط التي أشرنا إليها من قبل والتغلب على مثل الصعوبة فإن بعض النظم التعليمية تنشئ مدرسة أو أكثر تجرى فيها التجارب العديدة لكل ما يستحدث في الحقل التربوى من أساليب التعليم، ويطلق على هذه المدارس اسم المدارس التجريبية.

٢- إن النتائج التي تتوصل إليها من التجريب التربوى لا تقتصر على أفراد التجريب، وإنما تعمم على جماعات أكبر من العينة موضع الدراسة ولذلك فما لم يكن العينة في التجرية ممثلة للمجتمع الأصلى المراد تطبيق النتائج أو تعميمها عليه، فإن الباحث ينبغى أن يتوخى الحذر عند تعميم نتائجه.

٣- ثمة صعوبات سوف تعترض الباحث في ضبط المتغيرات في التحارب التربوية التي تحرى على التلاميذ في الأحوال العادية بسبب طبيعة تقسيم التلاميذ توزيعهم على الفصول والصفوف غير أن الباحث يستطيع أن يتغلب على كثير من مثل هذه الصعوبات باستخدام أساليب إحصائية مثل الاختيار العشوائي وتحليل التباين المصاحب والارتباط الجزئي والارتباط المتعدد وغير ذلك من الطرق الإحصائية.

- ٤- ولما كانت المتغيرات التحريبية في البحوث التربوية عادة تتضمن استخدام طرق أو أدوات أو وسائل تعليمية معينة لبيان فاعليتها التعليمية والمفاضلة فيما بينها، فإن ذلك يخلق أمام الباحث صعوبات مؤداها أن فاعلية أية طريقة أو وسيلة يصعب إرجاعها إلى عامل واحد فقط لأن الظاهرات التربوية والنفسية الاجتماعية ظاهرات معقدة متداخلة العوامل تحكمها العلبة الشبكية أكثر مما تحكمها العلبة الخطية (أي علاقة بسيطة بين متغيرين)، وهذا ما ينبغي أن يدخله الباحث في اعتباره عند تفسيره لنتائج بحربته، وخاصة ما يتصل بتأثير أو فاعلية العامل التحريبي.
- ٥- ينبغى على الباحث فى الحقل التربوى أن يراعى فى تصميمه التجريبى وفى تنفيذ هذا التصميم استخدام ظروف للتجربة تقترب إلى حد كبير من الواقع التعليمى العادى حتى يكون لنتائجها قابلية أكثر للتعميم والتطبيق أما إذا أجريت التجربة تحت ظروف مصطنعة لا تمثل الواقع التعليمى فإن نتائجها فى مثل هذه الحالة لا تكون صالحة للتطبيق على المشكلة التى درست فى ظروف حجرات الدراسة العادية.
- 7- لما كانت النتائج أو التصميمات التي يتوصل إليها الباحث التجريبي المربوي تعتمد على استخدام وسائل معينة لقياس مثل هذه الاختبارات والاستفتاءات فينبغي مراعاة الدقة في اختيار مثل هذه الوسائل لأغراض البحث حتى النتائج على درجة مقبولة من الدقة والثبات والصدق.

وهذا يتطلب من الباحث أن يحقق لأدوات بحثه الشروط التي ينبغي أن تتوفر في أداة القياس الجيدة.

الطريقة الكلينيكية

تستخدم الطريقة الكلينيكية في دراسة حالة فردية بعينها، فهي تستخدم أساسًا لأغراض عملية، من أجل تشخيص وعلاج مظاهر الاختلال التي تحمل

الشخص على الذهاب إلى الإكلينيكى، ولكن هذا لا يمنع من وحود هدف علمى. فإن دراسة العديد من الحالات الفردية ومقارنتها بعد ذلك يمكن أن تمدنا بمعلومات نظرية لها قيمة عامة: لقد نشأ المنهج الكلينيكى من الائتلاف ما بين تيارين هما : علم النفس الطبى، علم النفس التطبيقي القياسي. ذلك أن المرض حالة يستحيل استحداثها تجريبيًا من حيث المبدأ، ومن هنا كانت ضرورة الالتحاء في تناولها إلى منهج خاص هو المنهج الكلينيكي. والمنهج الكلينيكي يعنى الدراسة العمقيسة للحالات الفردية بصرف النظر عن انتسابها إلى السوية أو المرض.

مسلمات المنهج الكلينيكي:

ثمة مسلمات ثلاث يستند إليها المنهج الكلينيكي:

أ - تستند المسلمة الأولى إلى التصور الديناميكي للشخصية، بمعني أن ننظر إليها وإلى المسالك التي تصدر عنها أنها نتاج الأجهزة المختلفة أو قل الصراع ما بين القوى المختلفة، فالدراسة السيكولوجية للشخص ليست في الواقع غير دراسة لصراعاته، فكل كائن بشرى بل وكل كائن حي يوجد دائمًا في موقف صراع. بنحصر المسلمة الثانية في النظر إلى الشخصية كوحدة كلية حالية، فقد كانت العناية في البداية تقتصر على مجرد الأعراض الخاصة بالمرض في انعزال عن الشخصية، وكأن هذه الأعراض لا تنتسب إلى شخص بعينه في بيئة بعينها. أما المنهج الكلينيكي اليوم فليس للأعراض عنده من دلالة أو معني إلا بالرجوع للوحدة الكلينيكي اليوم فليس للأعراض عنده من دلالة أو معني إلا بالرجوع تقتصر على قطاع أو قطاعات سلوكية بعينها وإنما توضع موضع الاعتبار كافة الاستحابات التي تصدر عن الشخص من حيث هو كائن عياني مشتبك في موقن، ومهمة الكلينيكي تنحصر في محاولة تحديد مكان هذا السلوك أو هذا العرض ضمن وحدة الشخصية ككل، بمعني أنها تحدد دلالته ووظيفته له.

جـ أما المسلمة الثالثة فتنصب على الشخصية كوحدة كلية زمنية كاستجابة الشخصية بإزاء موقف مشكل إنما تتضح في ضوء تاريخ حياة الشخص بل

واتجاهاته بإزاء المستقبل، فالتشعيص يستهدف الإمساك بلحظة من لحظات تطور الكائن البشرى.

معايير المنهج الكلينيكي:

لعل من أهم معايير التشخيص في المنهج الكلينيكي مبدأ التكامل ومبدأ التقاء الواقع.

مبدأ التكامل:

ويعنى إقامة وحدة كلية واحدة من العطيات، مما يتطلب الكشف عن العامل المشترك، فالمعطيات التي تم جمعها ينبغي أن تأتلف وتنتظم ضمن الشخصية برمتها في وحدتها التاريخية وفي علاقتها الراهنة بالبيئة، وفي هذا الصدد يشبه فرويد التحليل النفسي بلعبة "الصبر" التي يكون فيها على الشخص أن يقيم صورة متكاملة ابتداءً من أجزائها المبعثرة فليس ثمة غير حل واحد صحيح، وطالما لم يتم التوصل إليه فريما استطاع المرء أن يتعرف على أجزائه معزولة لكن لا يوجد كل مترابط فإذا ما تم التوصل إلى الحل الصحيح فلن يكون من شك في صحته لأن كل حزء يجد مكانه ضمن الكل الشامل، فالحل النهائي يكشف عن وحدة مترابطة فيها كل التفصيلات التي كانت حتى ذلك الحين غير مفهومة قد وجدت مكانها.

التقاء الوقائع، فالتأويل الذى ترتد له كثرة من الوقائع المواردة فسى الأحلام مثلاً، ينبغى أيضًا أن ترد إليه كثرة من الوقائع المماثلة في المسالك اليومية للشخص وضمن الطرح العلاجي.

وهناك معايير أخرى تحكم إقامة التشخيص نلخصها فيما يلي :

- * مبدأ وفرة المعلومات، ويعنى أن درجة اليقين والاحتمال فسى التشخيص إنما على ثراء ودقة المعطيات التي جمعها.
- * مبدأ الاقتصاد ويعنى أن أكثر التأويلات معقولية وهو الذى يتيح تفسير أكبر عدد من الوقائع بأقل عدد من الفروض.

- * معيار الخصوبة، معناه أن التشخيص ليس له من قيمة إلا حين يأتي بجديد يستنطق الواقع.
- * معيار الانتظار، بمعنى أن التشخيص لا يعدو أن يكون حكمًا مؤقتًا ومن ثم يظل النفساني في حالة انفتاح عقلى تتيح له أن يعدل تشخيصه في ضوء أي معلومات حديدة (محمد عبد الظاهر الطيب، ١٩٧٨).

مراجع الفصل الثالث

أولاً : المراجع العربية :

- ١- السيد عمد خيرى (١٩٧٠) الإحصاءات في البحوث النفسية والتربوية
 والاجتماعية، القاهرة، دار النهضة العربية.
- ٢- سيد غنيم، هدى برادة (١٩٦٤) الاختبارات الإسقاطية، القاهرة، دار النهضة
 العربية.
- ٣- عبد العزيز القوصى وآخرون (١٩٥٦) الإحصاءات فى التربية وعلم النفس،
 القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- ٤- فاروق إبراهيم عبد الرحمن (١٩٧٢) دراسة مقارنة لمعرفة مدة الإفادة من اختبار الروشاح (بقع الحبر) للتمييز بسين حالات العصاب القهرى والأسوياء، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ه- فان دالين، يدوبولد (١٩٧٧) مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة سيد
 أحمد وآخرين، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٦- فرويد، سيحموند (ترجمة) أحمد عزت راجح (مترجمة عن طبعة ١٩٣٢)
 عاضرات تمهيد حديدة في التحليل النفسي، القاهرة، مكتبة مصر.
- ٧- فرويد، سيجموند (ترجمة) محمد عثمان نجاتي (١٩٥٧) القهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- ٨ فوزى غرابية وآخرون (١٩٧٧) أساليب البحث في العلموم الاجتماعية
 والإنسانية، عمان، الجامعة الأردنية.
- ٩- فؤاد البهى السيد (١٩٥٨) علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، القاهرة، التحليل النفسي، القاخرة، مكتبة النهضة المصرية، دار الفكر العربي.
- ٠١- لاحاش، دانييل (ترجمة) مصطفى زيور، عبد السلام النقاش (١٩٥٧) المحمل في التحليل النفسى، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

- ١١- لاحاش، دانييل (ترجمة) صلاح مخيمر وعبده رزق (١٩٥٦) وحدة علم النفس، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- ١٢- محمد عماد الدين (١٩٦٢) المنهج العلمي، تفسير السلوك، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- ١٣- محمد عبد الظاهر الطيب (١٩٧٧) الموضوعية والذاتية في علم النفس، القاهرة دار المعارف.
- ١٤ مصطفى زيور (بدون تاريخ)، مقدمة كتاب انحراف الأحداث الجناح، تأليف
 كمال جندى أبو السعد، القاهرة، دار المعارف.
- ٥١- مصطفى زيور (١٩٥٧) مقدمة المحمل فى التحليل النفسى، لاحاش (ترجمة) . زيور والنقاش، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.
- ١٦ مصطفى زيور (١٩٦٣) تصدير أزمة علم النفس المعاصر بوليتزبرج (ترجمة)
 لطفى فطيم، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- ١٧- مصطفى زيور (١٩٦٩) تصدير كتاب علم النفس الإكلينيكى والظاهرياتي، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- ۱۸ هوسرل، ديموند (ترجمة) نازلي إسماعيل (۱۹۷۰) تأملات ديكارتية، مدخل
 إلى الظاهريات، القاهرة، دار المعارف.

ثانيًا : المواجع الأجنبية :

- 1- Anastasi, A. (1968) A Psychological Testing, New York, McMillan.
- 2- Eysenk, H.J. (Edit.) (1976) Case Studies in Behaviour Therapy, London Routledge & Kegapaul.
- 3- Hill Way, T. (1946) Introduction to Research, 2nd ed., Badtom Houghtom Mifflim Co.
- 4- Polansky, N. (1962) Social Work Research, Chicago, The University of Chicago.

الفصل الرابع النعلم

- * معنى التعلم
- * العوامل التي تسهل عملية التعلم
 - * شروط التعلم

إعــداد د. ناجي محمد قاسم

التعلم

مقلمة:

التعلم عملية أساسية في الحياة، فكل إنسان يتعلم وأثناء تعلمه تنمو أنماط السلوك الإنساني التي يمارسها، وكل مظاهر النشاط البشرى تعبر عن عملية تعلم وراءها. بل إن الطفل في عملية نموه يخضع لتعلم مستمر من بيئته الخارجية، فهو يتعلم أن ينادى أمه عن طريق الصياح، ويتعلم لتمييز بين الموضوعات الخارجية، وحالما تنمو أطرافه يتعلم كيفية القبض على الأشياء وتركها وحالما تنمو أرجله يتعلم المشي، ويتعلم اللغة وأساليب مخاطبة الناس، وآداب المائدة واحترام الكبير.

ويرجع اهتمام علم النفس التربوى بموضوع التعلم إلى أن دراسة التعلم تحقق ثلاث أغراض هامة وحيوية يمكن إجمالها فيما يلي:

- ١- تساهم دراسة التعلم في تحقيق الأغراض التربوية التي تسعى إليها المؤسسات التعليمية والتربوية المختلفة. إذ أن التعلم يسبب تغييرًا وتعديلاً في سلوك الأفراد والجماعات حتى تتحقق بذلك الأغراض المرموقة، والأهداف المتطلبة أثناء عملية التعلم.
- ۲- تساهم دراسة التعلم في تنظيم محتويات البرامج المدرسية المختلفة، وفي أوجه النشاط اللازمة لزيادة خبرات التلاميذ، وعن طريق المساهمة الفعالة في المناهج. ويصبح التعلم- الذي يعتبر حينذاك توجيها لعملية التعلم -مرتبطًا بأهداف المحتمع وحاجاته، وكذلك مراعيا لحاجات التلاميذ واستعداداتهم.
- ٣- تساهم دراسة التعلم أيضًا في فهمنا لكيفية تعلم الأنماط السلوكية وأنواع السلوك المختلفة. كيف تكتسب اللغة؟ وكيف يتعلم الطفل الكتابة والعد؟ وكيف تتكون القيم؟ وكيف تتكون المفاهيم لدى الطفل؟ وكيف تكتسب وكيف تنمو الميول والقدرات؟

والتعلم أكثر ضرورة للإنسان منه للحيوان، وذلك ان الحيوان يولد مزودًا بأنماط سلوكية تكفى إشباع حاجاته منفذ ولادته حتى موته ... ولكن الإنسان تزوده الوراثة بقدر قليل من هذه الأنماط السلوكية الفطرية، لذلك فهو في حاجة إلى أنماط أخرى يكتسبها ليستطيع أن يعيش في بيئته الاجتماعية يستحيب لمطالبها، لذلك تطول فترة حضانة الطفل البشرى وتقصر فترة حضانة طفل الحيوان. على أن الإنسان أقدر من الحيوان على التعلم. لذلك يتعلم طوال حياته.

معنى التعلم: Learning :

إن التعلم أمر مألوف في حياتنا الاعتيادية فكل فرد منا يتعلم ويكتسب خلال تعلمه أماليب السلوك التي يعيش بها، وتظهر نتائج التعلم في ألسوان النشاط التي يقوم بها الإنسان وفيما ينجزه من أعمال.

وتعريف التعلم تعريفًا علميًا بغية الوصول إلى فهم حقيقى لماهيته يظبل مسألة للحدل. وقلما نجد من الخبراء من يتفق مع غيره بسبب التعريفات واختلاف النظريات.

فليس من السهل تعريف التعلم والسبب في ذلك أننا لا نستطيع ملاحظة عملية التعلم ذاتها بشكل مباشر، ولا يمكن أن نشير إليها كوحدة منفصلة أو ندرسها كوحدة منعزلة، والشئ الوحيد الذي يمكن في الواقع دراسته هدو السلوك، والسلوك يعتمد على عمليات أخرى غير عملية التعلم، ولذلك ننظر إلى التعلم على أنه عملية افتراضية Hypothetical Process يستدل عليها من ملاحظة السلوك ذاته.

ولقد تعددت وتباينت التعاريف التي صاغها علماء النفس لتحديد معنى التعلم نذكر منها ما يلي:

تعریف «جیتس» Gates:

يرى حيتس أن «التعلم تغير في السلوك لـه صفة الاستمرار، وصفة بـذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استحابة ترضى دوافعه وتحقق غاياته».

وهذا التعريف يوضح لنا أن الفرد يتعلم إذا كان لديه دوافع أو كانت هناك حاجة عنده توجه سلوكه نحو تحقيق هدف معين يرضى هذا الدافع أو يشبع تلك الحاجة، وهذا لا يتسير إلا إذا بذل الفرد أوجها مختلفة من النشاط يسخر خلاله ما لديه من قدرات ومهارات للوصول إلى هذا الهدف.

تعریف «جلیفورد» Guilford:

يعرف جليفورد التعلم بقوله إن التعلم هو تغير في السلوك يحدث نتيجة استثارة، وهذا التعريف شامل لا يعطى حدودًا لعملية التعلم، فطبيعة الاستثارة قد تمتد من مثيرات فيزيائية بسيطة تستدعى نوعًا محددًا من الاستجابات إلى مواقف أحرى غاية في التعقيد.

ويذكر جليفورد أن التعلم يكون ناححًا بقدر وضوح الهدف وتحديده، ولكن يجب ألا نغالى في هذا الموقف الذي يشبع حاحة من الحاحات أو يرضي غايـة من الغايات.

تعریف «هیلجارد» و «باور» Hilgard & Bower:

يشير هيلجارد.وباور بأن التعلم هو العملية التي يتغير بها السلوك خلال رد الفعل لمواجهة موقف، بشرط ألا يفسرها التغير على أنه نزعة من السلوك الفطرى أو النضج، أو حالة عضوية مؤقتة ناتجة عن التعب أو التخدير.

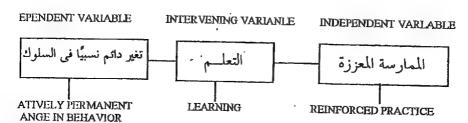
وهكذا يؤكد هيلحارد وباور أن التغيير الذي يحدث في نشاط الإنسان بفعل عوامل النضج، أو الاستحابات الفطرية لا ينبغي أن ننظر إليه على أنه تعلم، فلا يمكننا القول بأن الطفل الذي يستطيع الوقوف على قدميه نتيجة نموه الطبيعي قد تعلم الوقوف، ولا أن انقباض عين الإنسان عندما يبهرها ضوء المصباح تعلما بلهم فعل منعكس.

تعریف «کمبل» Kimble:

يرى كمبل أن «التعلم هو تغير دائم نسبيًا في إمكانية سلوكية، تحدث كنتيجة للممارسة المعززة».

ويشار إلى هذا النوع من التعريفات أنه تعريف تجريبي أو واقعى ومصطلح التعزيز هنا يشير فقط للوقائع التي تستخدم في تأكيد حدوث التعلم، وتوجد عديد من الاعتبارات التي تجعل التعريف من هذا النوع سهل القبول منها: أن هذا التعريف يوضح مكانة مصطلح التعلم كمفهوم أو متغير وسيط بين متغير مستقل (ممارسة معززة) ومتغير تابع (تغير دائم نسبيًا في السلوك)، وأنسه يهيئ لتمييزها بين التعلم والأداء.

والشكل الآتي يوضح مكانة مصطلح التعلم بين المتغير المستقل والمتغير المابع.



والتعريف السابق أيضًا يفصل التعلم بوضوح من أى تغيرات أخرى فى السلوك لا ترجع إلى الممارسة المعززة مما قد يحدث خلطًا فى المعنى، بالإضافة إلى ذلك فإن هذا التعريف يقدم لنا عددًا من الأمور الأساسية المرتبطة بتعريف التعلم.

وفيما يلى تفسير المفاهيم الرئيسية الواردة في هذا التعريف:

سلوك: BEHAVIOR

فالتعريف يشير إلى تغيرات في سلوك (أو إمكانية للسلوك)، وهذا الاعتبار له أهمية خاصة في الحالات العديدة التي يتأكد منها أن التعزيز، الكف أو الدافعية، تكون متعلمة، مكتسبة، اشتراطية أو ثانوية. ولتوضيح مفهوم التعزيز الثانوى نذكر التعريف المعيارى بهذا المفهوم وهو «أن المثيرات التي ترتبط بانتظام بالتعزيز الأولى تكتسب الخصائص المعززة ذاتها».

الدوام النسبي والتمييز بين التعلم والأداء:

relative permanence new and the learnig- performance distinction:

إن اشتمال تعريف التعلم على مقياس الدوام النسبى يجعل من الممكن تمييز التعلم عن التغيرات في السلوك المصاحبة لهذه العوامل مثل الإعياء (التعب) العادات والتغيرات الدافعية، وتلك التغيرات الأخرى تكون كلها مؤقشة وتختفى تلقائيًا مع متغيرات لا ترتبط عادة بالتعلم.

فنتائج التعلم دائمة بمعنى أن الحالات التي تغيرت نتيجة التعلم تبقى وتستمر بينما نتائج الأداء مؤقتة أي لا تبقى ولا تستمر.

إمكانية: potentiality:

عادة ما يعرف التعلم ببساطة «تغير في سلوك» وهذه الجملة تبدو غير كاملة، لأن من الواضح أن التعلم ربما يحدث بينما لا يوجد تغير في سلوك.

فنحن نتعلم من كتب مدرسية، صور متحركة عروض، محاضرات، خرائط، والقيل والقال (النميمة) من زملائنا، ولكن لا توجد ترجمة فورية لهذا التعلم إلى أداء. فنقول إن مثل هذا التعلم يكون كامنًا، وبناء على هذه الفكرة نميز بين حالة (التعلم) وإظهار هذه الحالة (أى الأداء).

تدریب معزز: reinforced practice

نبدأ مرة ثانية بأهم التعريفات الشائعة، فهم عادة ما يعرفون التعلم فقط كشئ ما يحدث نتيجة ممارسة. ومع ذلك فهذه الجملة بدون ذكر الممارسة المعززة، لم تفرق بين التعلم والانطفاء، حيث إن الانطفاء يكون أيضًا تغير في إمكانية سلوكية تحدث كنتيجة ممارسة.

مارسة: practice !

توجد تغيرات دائمة نسبيًا في إمكانية سلوكية التي تكون نتيجة ظروف أخرى غير الممارسة، ولذلك فتضمين مصطلح الممارسة في تعريف النعلم يقصد به

إبعاد العمليات الأحرى مثل النضع والتغير الفسيولوجى. وهذه النقطة مفهومة للغاية، ومع ذلك تضمن ممارسة غالبًا له نتائج إضافية متنوعة بعضها مستبعد من مفهوم التعلم بمحك الدوام النسبى.

تعریف أحمد زكى صالح:

ذكر احمد زكى صالح أن التعلم من الناحية العملية عو عملية فرضية مثلها فى ذلك أى عملية فى العلوم الطبيعية كالكهرباء أو الحرارة فهذه عملية فرضية Hypothetical Process لا نلاحظها مباشرة وإنما نستدل عليها عن طريق آثارها أو نتائجها، وما نلاحظه فى الموقف التعليمي هيو الأداء، والأداء هو ما يقاس من السلوك وبذلك نستطيع تحديد مفهوم التعلم كما نلاحظه ونقيسه فى المواقف التعليمية أو التحريبية.

ففي أي موقف يقابل الإنسان نلاحظ ما يلي:

أولاً: مجموعة المثيرات الخارجية التي تؤثّر على الفرد في موقف ما.

ثانيًا: استحابات الفرد في هذا الموقف نتيجة لهذه المثيرات، وهذا ما نعبر عنه «بـأداء الفرد».

فيعرف الأداء إذن بأنه «مجموع الاستحابات التي يأتي بها الفرد في موقف معين». وهذا الأداء هو ما نلاحظه ملاحظة مباشرة. ولكننا لا نلاحظ لتغيرات الداخلية التي مر بها الفرد أثناء اكتساب الخبرة. فنحن نستدل على التيار الكهربائي بتأثيره الكيميائي في المحاليل، وتأثيره الضوئي في الأسلاك المتوهجة، وتأثيره المغناطيسي على إبرة مغناطيسية سهلة الحركة.

ولا يعنى ذلك أن كل تغير في السلوك أو الأداء يعتبر تعلما. فالتغير الناتج عن النضج أو عوامل التعب يختلف عن الأداء الناتج عن التعلم.

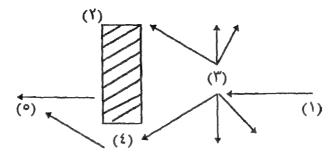
والواقع أن معظم السلوك الإنساني من النوع الإجرائي، أي أنه يظهر دون مثيرات محددة كما هو الحال في السلوك الاستجابي، ومن أمثلة السلوك الإجرائي هذا، سلوك الإنسان وهو يتناول وحبة طعامه، أو حينما يقود سيارته، أو حينما يكتب خطابًا، أو يمارس رياضة.

والتعلم الإحرائي لا يؤدى إلى تكوين ارتباطات أو استجابات جديدة لم تكن موجودة من قبل لدى المتعلم، ولكن الاستجابات الصحيحة تكون موجودة أصلاً لديه وفي إمكانه إحراؤها. ووظيفة التعلم هو أن ينتقى هذه الاستجابات من بين غيرها ويقويها، ويؤدى إلى تكاملها حتى تظهر سريعًا في حالة وجود الموقف المثير.

وليس معنى ذلك أن الاستجابات التي تنتقى لا يصيبها أى تغير أو تعديل بتقدم التعلم، فسلوك المتعلم يأخذ في التغير والتعديل كلما أخذ التعلم بحراه، فالاستجابات الصحيحة لا تبقى كما هي وإنما تتغير باستمرار عملية التعلم لتصبح أكثر دقة وسرعة.

والخلاصة يمكن تحليل موقف التعلم على النحو الآتي:

لكى يتعلم شخص لابد أن يكون لديه دافع فيلاحظ شيئًا ويقوم بعمل شئ، وأن يحصل على شئ، كما يصف «داشيل» موقف التعلم ويتصوره كما هومين بالشكل الآتى:



١-شخص لديه دانع.

٢-عائق يحول بينه وبين هدفه.

٣-يقوم بحركات استطلاعية حتى تنجح استجابة معينة.

ع-استجابة ناجحة.

٥ – احتياز العائق والاتجاه صوب الهدف.

العوامل التي تسهل عملية التعلم على المعلم والتلميذ:

هناك مبادئ تعتبر قواعد تسهل عملية التعلم على المعلم و التلميذ أو هى صفات للتعلم الجيد، وهى تعلم القواعد الخلقية والاتجاهات الاجتماعية وتحصيل المعانى والأفكار.

وإذا كان التعلم هو عملية تعديل في ساوك الفرد واتجاهاته ومعلوماته فالتعلم هو معونة المتعلم وإرشاده حتى يظفر بما يرحى له من مكتسبات، ولا يتاح هذا للمعلم إلا إذا أحاط بعملية التعلم وظروفها وشروطها. فعملية التعلم إذن توجه عملية التعليم وتهيئ لها الظروف المواتية لتيسيرها وذلك بمراعاة قواعد التعلم ونلخص أهم هذه القواعد فيما يلى:

١ -- مبدأ الدافعية والتعزيز:

يجب أن يلاحظ المعلم في الفصل أن الدافع شرط ضرورى لكل تعلم، فلا تعلم بدون دافع، وذلك لأن التعلم هو تغير في السلوك ينجم عن نشاط يقوم به التلميذ، والتلميذ لا يقوم بنشاط من غير دافع، وكلما كان الدافع قويًا زادت فاعلية التعلم ولكن لو زادت شدة الدافع إلى حد معلوم عطل التعلم.

فنحوف التلميذ الشديد من الفشل في الإمتحان قد يعطل التلميذ عن التحصيل، ولكن مفتاح دافعية التلميذ يكمن في مدى ما يحققه من إشباع خلال ما يمارسه من أنماط سلوكية. ويحدث التعلم سواء كان متصلاً بمادة دراسية أو بمشكلة شخصية أو اجتماعية، عندما تصبح الاستجابات التي سبق أن تعلمها التلميذ غير مناسبة لإشباع حاجاته، وهكذا فإن التلميذ لا يتعلم حل المسائل الحسابية لأن لديم ميلاً فطريًا لهذه الأعمال، وإنما لأنه يستطيع من خلال هذه الأعمال إشباع حاجاته إلى الشهرة بين أقرافه من التلاميذ، أو إلى التقدير من معلمه ووالديه، أو إشباع

حاجته إلى الانتماء، أو لأن هذا التعلم وما يرتبط به من اتقان يتفق مع مفهومه لنفسه.

فعلى المعلم أن يتحقق إذا كان التلميذ يجد إشباعا لهذه الحاحبات حملال ممارسة النشاطات المدرسية المختلفة، وما هي العوائق التي تحول دون ذل إن وحدت ويحاول مواجهتها.

والتعزيز يتوقف على الدوافع، فالتغزيز عامل انتقاء واحتيار، فالمدرس يستخدم الدوافع لكى يضمن استمرار التلاميذ في مواجهة المشكلات الضرورية، ومواصلة العمل على حلها، وقد يقود الدافع التلاميذ إلى مواقف أنتجت التعلم، وبالإضافة إلى هذا المبدأ، قد يسهم الدافع مباشرة في التعزيز، أو يستثير استحابات نافعة يتعلمها إزاء مثير حديد، ويجب أن يعرف الملم أنه إذا نجحت استحابة معينة في إشباع حاجة التلميذ، فإن هذه الاستحابة تعزز وتدعم. وإذا حدث وواجه التلميذ بعد ذلك موقفًا مشابهًا، فإنه يميل إلى إعادة هذه الاستحابة، أم إذا لم تنجح عن هذه الاستحابة في إشباع الدافع الذي استثار السلوك فإن التوتر الذي ينتج عن المحاولات غير الناجحة سوف يدفع التلميذ إلى الاستمرار في محاولاته حتى يتوصل في نهاية الأمر إلى استحابة تتيح له إشباعًا وحفظًا لتوتره.

وحفز التلميذ على التعلم مسألة وجدانية تقوم على الاتصال الشخصى والعلاقة الودية بين المعلم والتلميذ، فالمعلم الناجح هو الذى يشحع تلاميذه بأنواع التعزيز المستخدمة سواء أكانت مادية أو لفظية موجبة أو سالبة، ولكن يجب أن يعى المعلم أن التعزيز المادى أفضل من التعزيز اللفظى. وكذلك أن التعزيز الموحب أفضل من التعزيز السالب، كما يجب أن يعرف المعلم أن الجمع بين التعزيز المادى واللفظى الموجب والسالب أفضل فى كثير من الأحوال من اصطناع كل منهما على حده، لأن التعزيز السالب يستخدم أيضًا مع التعزيز الموجب لكف السلوك المعوج حتى يستقيم فيثاب عليه التلميذ، ويجب أن يعرف المعلم أن الدرجات والجوائز حتى يستقيم فيثاب عليه التلميذ لاستفزاز ما لديهم من دوافع إلى التعلم.

ويستطيع المعلم أن يعرف التلاميذ مدى تقدمهم أولاً بأول . معرفة الإحابة الصحيحة إما بالكتابة على السبورة أو بالكلام الشفهى وذلك لأنها من أقوى دوافع التعلم، فهى تجعل العمل أكثر تشويقًا وتنشط ميل التلاميذ فتدعم الاستحابات الصائبة وتثبتها.

وإذا أراد المعلم تشجيع نوع معين من السلوك أو ذم نوع آخر فعليه أن يكشف المثيرات المميزة والتي تؤدى إلى السلوك المطلوب.

ففى حالة تشجيع السلوك المرغوب وحب على المعلم ترتيب الموقف بحيث يحدث السلوك المرغوب فيه عندما تكون المثيرات المميزة حاضرة أو ماثلة، وفى حالة ذم نوع آخر من السلوك يرتب المعلم الموقف بحيث لا يحدث السلوك غير المرغوب فيه فى حضور المثيرات المميزة.

فالتلميذ يكتسب استجابة دقيقة لمثير متميز، ولذا فالشرط الرئيسي لتعلم المثير – الاستجابة هو التعزيز المباشر السريع للاستجابة المرغوب فيها، فالاستجابة تنطفئ حين يتكرر حدوثها دون تعزيز.

٢- النشاط الذاتي:

لابد أن يعى المعلم أن أفضل أنواع التعلم فى الفصل هو التعلم القائم على بذل الجهد والنشاط الذاتى، واستجابة التلميذ لما يسمعه من المعلم ان يفكر فيه ويحاول تطبيقه ومناقشته مع نفسه، فمثلا يكلف المعلم تلاميذه بالبحث والتفكير عند حلولهم المسائل الرياضية المقررة عليهم أثناء الحصة فيجعلهم يفكرون ويبذلون كل جهدهم فى حل بعض المسائل بانفسهم، فالتلميذ لا يستطيع الوصول إلى حل المسائل حلاً صحيحًا إلا إذا بذل جهده فى التفكير محاولا بنفسه عدة مرات ويصيب ويخطأ فيعلم نفسه بنفسه وبالتالى يكون المعلم قد أتاح الفرصة للتلاميذ فى الفصل للتعلم الذاتى.

وبذلك يساعد المعلم على خلق حو يشعر فيه التلميذ بالحرية بحيث يستطيع تحقيق النمو الانفعالي والعقلى والحركى، وأن يثير أهداف التلاميذ في الصف ويوضحها ويكشف الأهداف العامة للحماعة.

٣- الفهم والتنظيم:

يجب على ألمعلم تنظيم المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها فمعلم الرياضيات مثلاً يستطيع تقسيم مادة الرياضيات أقسامًا مناسبة بحيث يربط بين أجزاء هذه المادة وبين موضوعات الدوافع والتعلم وتكوين الشخصية، كما يجب الربط بين موضوعات التذكر والانتباه والتفكير، والربط بين النواحى النظرية والتطبيقية للمادة حتى يمكن فهمها من جانب التلاميذ.

فتفسير المعلم المشكلة الرياضية لتلاميـذه، وهـو عمليـة توجيـه انتبـاههم إلى أجزاء في المشكلة وربطها بخبرات ماضية، والتنبؤ بما يتوقع حدوثـه نتيجـة لمختلف الاستجابات. وهذا يساعد على فهم المشكلة وتعلمها.

ويتحدد تفسير التلميذ للمويّف في ضوء المفاهيم التي يتعلمها ويساعد المفهوم في تنظيم الموقف وترتيب عناصره.

٤- التكرار الموجه:

فالمعلم الناجح يجب أن يعرف أن استخدام الأسلوب العلمى فى التفكير يحتاج إلى تكرار أكثر من مرة، ولكن لكى يكون هذا التكرار مفيد ومثمر لابد أن يقترن بالتعزيز والانتباه والملاحظة وفهم الموقف من زوايا عديدة.

فالمعلم يجب أن يعرف لكى يتوصل التلاميـذ إلى اتقـان درس مـن الـدروس لابد أن يحتاجوا إلى تكرار مقترنا بالتعزيز، وتوقيت التعزيز فــى مثـل هـذه الظـروف عامل هام في تحقيق النجاح في التعلم.

٥- انتقال أثر التعلم:

دلت التجارب والأبحاث على اكتساب معلومات أو عادات أو مهارات معينة ويؤثر في اكتساب معلومات أو عادات أو مهارات أخرى.

فمثلاً تعلم الرياضيات يقوى التفكير بوجه عام في حل مشاكل الحياة اليومية وفي النواحي السياسية والتجارية والقانونية.

بمعنى أن آثار أو خلاصة التعلم أو التدريب على موضوع، أو مهارة معينة قد ينتقل إلى تعلم واكتساب موضوع آخر، أو مهارة أخرى مشابهة لتلك التي سبق تعلمها أو قريبة الشبه منها.

ويأخذ هذا الانتقال ثلاثة أشكال رئيسية على النحو التالي:

أولاً: الانتقال الموجب Positive transfer :

بمعنى أن التدريب على مهارة معينة قد يساعد أو يسهل أداء مهارة أخسرى كما هو الحال مثلاً في دراسة الرياضيات والطبيعة، أو اللغة والتاريخ.

: Negative transfer ثانيًا: الانتقال السالب

بمعنى أن التدريب أو تعلم عمل أو مهارة معينة ربما يعوق التدريب أو إلتعلم لموضوع آخر كما يحدث أحيانًا في تعلم الأطفال لغتين في وقت واحد. حيث إن تأثير تعلم إحداهما قد يؤثر سلبيا على تعلم الأحرى إذا تم التدريب أو التعلم في نفس الوقت.

ثالثًا: الانتقال غير واضح أو غير محدد:

فقد يحدث في مواقف معينة ألا يتسم الانتقال من عمل إلى آخر، أو من مهارة إلى أخرى، وهنا نقول أن آثار الانتقال في مثل هذه المواقسف قىد تكون غير واضحة أو غير محددة.

ويحدث عدم الانتقال نتيجة أن الأداء والخبرة السابقة المبكرة والتي اكتسبها الفرد في الماضي قد لا يكون لها أثر على الأداء التالى. أو قد يحدث عدم الانتقال نتيجة للآثار المشتركة المتبقية في خبرة الفرد من عمليات الانتقال السالب والموجب، والتي تعمل على عدم إحداث الانتقال في المواقف التالية.

ويمكن للمعلم أن يحقق الانتقال أثناء التدريس من خلال ما يلي:

أولاً: تحقيق أكبر قدر من التشابه بين موقف التعليم وموقف الاختبار، وموقف التطبيق. ويتطلب تحقيق هذا الهدف أن يحدد المعلم موضوع التعلم بدقة ثم يبدأ في إجراءات تعليم مما تم تحديده، ثم يعقب ذلك اختبار الطلاب في موضوع التعلم.

ثانيًا: تحقيق الخبرة الكافية بالعمل الأصلى لأن هذا يزيد من احتمال حدوث الانتقال الموجب إلى الأعمال التالية المشابهة.

ثَالثًا: تعدد وتنوع الأمثلة في تعلم المفاهيم والمبادئ.

رابعًا: تحديد الخصائص الهامة للعمل الأصلى.

خامسًا: التأكد من فهم المبادئ العامة قبل توقع الانتقال.

شروطالتعلم

يخضع الموقف التعلمي بما فيه المتعلم والمعلم لعديد من الشروط والعوامل التي تؤثر على عملية التعلم، وهناك ثلاثة شروط أساسية لا يمكن أن تتم عملية . التعلم بدونها هي:

١- الدافع Motive.

Y- النضج Maturation.

٣- المارسة Practice.

أولاً: الدوافع:

تحتل الدوافع منزلة خاصة في سيكولوجية التعلم والتعليم فبدون وحود الدافع لا يحدث التعلم، فالدافع هو المحرك الرئيسي وراء جميع أوجه النشاط المختلفة التي يكتسب الفرد عن طريقها أشياء حديدة أو يعدل عن طريقها سلوكه.

والدوافع: هي الطاقات الكامنة في الكائن الحي التي تدفعه ليسلك سلوكًا معينًا في العالم الخارجي.

والدافع من تعريفه قوة محركة وموجهة في آن واحد. فالقط الجاتع يضرب في الأرض ويخمش بدافع الجوع ولا ينتهى سلوكه حتى يقع على طعام أو يصيبه التعب والإعياء. والشخص الذي يؤلمه ضرسه ألما شديدًا لا يكف عن البحث عن

أى مسكن يخفف به ألمه. وكذلك الشخص الطموح يكد ويكافح ولا يبالي بالصعوبات حتى يصل إلى الهدف الذي رسمه لنفسه.

والدوافع قوى لا نلاحظها مباشرة بل نستنتجها من الاتجاه العام للسلوك الصادر عنها، فإذا كان السلوك متجهًا نحو الطعام استنتجنا دافع الجوع، ,إذا كان متجهًا نحو الماء استنتجنا دافع العطش، وهكذا.

علاقة الدافع بالتعلم

يستخدم المعلم الدافع لكي يضمن استمرار التلاميذ في مواجهة المشكلات الضرورية، ومواصلة العمل على حلها.

فالدافع ما هو إلا حالة داخلية في الكائن الحي تـؤدى إلى استثارة السـلوك واستمراره وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين. وللدوافع وظائف ثلاث هي:

١- تنشيط الكائن الحي.

٧- توجيه السلوك نحو الهدف.

٣- مساعدة الفرد على انتقاء الاستجابات الصحيحة، والعمل على تعزيزها.

فالدوافع تدفع التلاميذ نحو دراسة الموضوعات التي ترى المدرسة اهتمام تعلم التلاميذ لها، وكذلك في اكتساب الخبرات والمهارات والاتجاهات التي ترى ضروريتها، فهي الوسيلة الأساسية لإثارة اهتمامات التلاميذ وبعث الطاقة والحيوية الكامنة في نفوسهم نحو ممارسة أوجه النشاط المختلفة التي يتطلبها العمل المدرسي ومواقف التعلم بصقة عامة.

ولقد أجريت تجارب عديدة حول هذا الموضوع بالنسبة لعدد من الدوافع المختلفة وعلى كثير من الحيوانات والأطفال والكبار، وبالنسبة لمختلف أنواع التعلم حركيًا كان أم لغويًا، وثبت أن التعلم يصل إلى أقصى درجات الكفاية حين تكون الدوافع بدرجات متوسطة.

وقد وجد ما يعرف بقانون يركيس - دودسون Yerkes- Dodson الذى يشير إلى أنه في الأعمال الصعبة ينخفض تدريجيًا المستوى الذى عنده يساعد الدافع في سهولة التعلم عن الأعمال البسيطة.

فزيادة قوة الدافع تساعد على التعلم، ونقصانه قد يؤدى إلى توقف الكائن الحي على ممارسة أوجه النشاط التي تمكنه من السيطرة على الموقف التعلمي، وتقلل من فرصة التعلم.

ولكن إذا زادت قوة الدافع عن المعدل بكثير قد يؤدى ذلك إلى حدوث ارتباك للكائن الحي وعدم القدرة على السيطرة على الموقف.

فمثلا عندما يعمل التلميذ في الفصل المدرسي تحت دافع غير عادى كالمنافسة الشديدة لحل المسائل الرياضية والرغبة في الوصول إلى حل لها قبل الآخرين فإذا كان حل هذه المسائل يتطلب نوعا من التفكير في نوع جديد من الأساليب عجز التلاميذ عن حلها وذلك بحكم اندفاعهم عن توضيح الطريق الصحيح.

ويجب أن نعرف أن الفرد لا يتعلم عادة تحت تأثير دافع واحد، بل يقع في أغلب الأحيان تحت تأثير مجموعة من الدوافع.

والمثال على ذلك نجد التلميذ في الفصل المدرسي قد يكون الدافع لـ على التعلم هو إرضاء المعلم والحصول على درجة عالية في الامتحان وفي الوقت نفسه إرضاء غروره إثبات قدرته وتمكنه من تعلم المادة والتفوق على الآخرين...الخ.

ويلعب الدافع المعرفي دورًا هامًا في التعلم المدرسي، حيث يتمثل في الرغبة في المعرفة والفهم واتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها وقد يكون هذا الدافع أقرى دوافع التعلم المدرسي على الإطلاق، حيث يوضح العلاقة المتبادلة بين الدافعية والتعلم.

وهناك مبادئ تعمل على تنشيط دافعية التلاميـذ وخاصـة فى بحـال التعلـم المدرسى التى تفيد المعلم فى تحقيق الأهداف التربوية. ويمكن على ضوء هذه المبادئ أن ينمى المعلم أساليب السلوك التى تتناسب مع الموقف التعلمي وحاحات الطلاب، والمبادئ هي:

- 1- تركيز الانتباه حول الموضوعات المطلوب تعلمها في المدرسة فيستطيع المعلم توجيه انتباه الطلاب باستخدام كثير من الأساليب التي تهتم معظمها بالحواس الرئيسية التي يعتمد عليها في التعلم المدرسي، وهي حواس الرؤية والسمع. وقد يلجأ إلى استخدام بعض الحواس الأخرى مثل اللمس والشم مع ضرورة ضبط خصائص المحال الذي يحدث فيه الموقف التعلمي مثل الحركة والحجم والشدة والتكرار واللون- لأن انتباه الطلاب سيوجه إلى أكثر هذه العوامل تأثيرًا في الموقف التعلمي، وبالتالي قد يؤثر ذلك على نتيجة التعلم.
 - ٧- تحقيق الحاجة إلى الإنجاز وتحقيق أهم حوانب دافعية العمل المدرسي.
- ٣- تحديد الأهداف العامة والأهداف الخاصة ووضوحها، لأن الأهداف العامة تكون بمثابة الإطار العام الذي يحدد عملية النمو، أم الأهداف الخاصة فإنها تحدد المهارات وأساليب السلوك وطرق التفكير المطلوب تنميتها لدى التلاميذ.
 - ٤- تنمية الميول المباشرة وغير المباشرة لتحقيق الأهداف.
- ٥- دراسة مستوى العمل وملاءمته لمستوى قدرات التلاميذ وإمكانياتهم مع مراعاة في الاعتبار كل من مستوى الجماعة التربوية والفروق الفردية داخل هذه الجماعة.
- ٦- استخدام الثواب والعقاب بطريقة صحيحة حتى نستطيع تنشيط دافعية الفرد
 غو تحقيق الأهداف في كثير من المواقف.

أنواع الدوافع

ينتظم التفاعل الدائم بين الفرد وبيئته حول جوهر من الجوانب البيولوجية والنفسية، والطرق التي يحاول بها الشخص إشباع تلك الحاجات. وتكوين الكائن الحي يجعله بمجرد ميلاده يمارس حاجاته في الحال والتي لا يشبعها إلا البيئة فقط. هذه الحاجات المبكرة بيولوجية مثل الحاجة إلى الهواء والغذاء والماء. هذا الإشباع ضروري لحفظ البقاء وتدعيم الحياة.

وخلال نمو الفرد تؤدى خبرات التعلم المبكرة إلى ظهور حاحات إضافية شخصية واحتماعية وإشباعها ضروري لحفظ التوازن النفسي.

ولو أمعنا النظر في السلوك الإنساني لوحدنا أنه يصدر عن دوافع مختلفة على النحو الذي يتبح لنا أن نناضل في سبيل الحياة في معترك هذا الوحود.

من خلال ذلك نستطيع القول بأن هناك نوعين رئيسين من الدوافع هي:

النوع الأول: دوافع أولية.

النوع الثاني: دوانع ثانوية.

أولاً: الدوافع الأولية

هى دوافع فطرية - أولية- فسيولوجية تنشأ عن حاجات الجسم الخاصة بوظائفه العضوية والفسيولوجية، وهذه الدوافع لم يكتسبها الفرد من بيئته عن طريق الخبرة والمران والتعلم، وإنما هي عبارة عن استعدادات يولد بها الفرد مزودًا بها.

ومن أمثلة الدوافع الأولية دافع الجوع والعطش ودافع تجنب الألم والدافع الجنسي.

وتتوقف قوة الدافع البيولوجي على نوعه وشدته. وقد أحريت العديد مسن التجارب لبحث مدى قوة الدافع أو شدته في عملية التعلم، ففي تجربة قيست قوة الدافع بعدد مرات المحاولات التي قام بها فأر كي ينتقل من حجرته إلى حجرة أخرى خلال ممر يسلط فيه تيار كهربي يمنع الفأر من الاستمرار في السير في الممرحتي يصل إلى حجرة أخرى فيها موضوع الإشباع.

فكانت عدد المرات التي حاول الفأر (أنثى الفأر) الانتقال من الحجرة (أ) إلى الحجرة (ب) لإرضاع الصغار أكثر عددًا من عدد المرات التي حاول فيها الفأر أن ينتقل لإشباع دافع الجوع، وكانت عدد المرات في حالة دافع الجوع أكثر منها في حالة دافع الجنس.

ونشير هنا إلى أن الأغراض التى تتطلب الدوافع الأولية تحقيقها تتفاوت من حيث ضرورتها لحفظ حياة الفرد، ومن حيث قدرته على الصبر عنها. فالجوع والعطش اللذان يعتبران من الظواهر العضوية الفطرية، واللذان يعدان من أبرز العوامل فى الدفاع عن حياة الإنسان نجد أنهما يتطلبان غرضًا لا يستطيع شخص ما أن يعيش بدونه، ولا أن يصبر عنه مدة طويلة.

ولو قارنا ذلك بالميل الجنسى، نجد أن الأخير أقل أهمية بالنسبة للفرد، إذ أن حياته لا تتوقف على تحقيق غرض هذا الدافع، كما أنه يستطيع الصبر عنه مدة طويلة.

ولو قارنا ذلك بالميل الجنسى، نجد أن الأخير أقل أهمية بالنسبة للفرد، إذ أن حياته لا تتوقف على تحقيق غرض هذا الدافع، كُما أنه يستطيع الصبر عنه مدة طويلة.

والدوافع الأولية تبدو أقل أثرًا في حياة الإنسان، ولا تظهر بوضوح وراء تصرفاته، ولكن هذا يتوقف إلى حد بعيد على درجة إشباع هذه الدوافع. فدافع الجوع مثلا لا يظهر له أثر كبيرًا في حياتنا لأننا نعمل على إشباعه باستمرار. ولكن تبدو أهميته الكبرى أثناء الجاعات أو غيرها، أما في الظروف العادية فتبدو الدوافع الثانوية أكثر أثرًا ولكن يجب أن نعلم أن الدوافع الأولية هي الأساس التي تتحكم في ظهور الدوافع الثانوية بعد ذلك وفي عملها، فالدوافع الثانوية لا تظهر ولا تعمل إلا إذا اشبعت الدوافع الأولية، فمتى اشبعت الدوافع الأولية فإن الدوافع الثانوية تحتل مكانتها في توجيه سلوك الإنسان عندما يهتم بإشباعها ويسلك طريقه نحو تحقيقها.

ثانيًا: الدوافع الثانوية

وهى دوافع مكتسبة - ثانوية - نفسية واحتماعية - تنشأ نتيجة تفاعل الفرد مع البيئة والظروف الاجتماعية المختلفة التي يعيش فيها. وهي كثيرة وتختلف من بيئة لأخرى ومن مستوى اقتصادى اجتماعي معين إلى مستوى آخر، فنحن نكتسب

هذه الدوافع أى نتعلمها خلال خبراتنا في البيئة وتعاملنا مع الأخرين. فكما يسعى الإنسان لحفظ التوازن البيولوجي عن طريق التوازن البدني، فإنه يسعى كذلك إلى حفظ التوازن النفسي عن طريق التوازن الانفعالي.

والدوافع الثانوية، متغيرة من وقت لآخر في نفس الفرد، كما أنها تتغير باختلاف الأفراد، ومعنى ذلك أن الأفراد يقومون بأنماط من السلوك تختلف من فرد لآخر، ولا شك أن هذا الاختلاف في سلوك الأفراد يمثل الفروق الفردية في الدوافع، فالشخص الذي يذهب إلى المسجد أو الكنيسة يكون مدفوعًا بدافع دينسي، ومن يشترك في أعمال التخريب يكون مدفوعًا بدوافع العدوان، ومن ينتمى إلى حزب اشتراكي يكون مدفوعًا بدافع المساواة الاقتصادية، وهكذا.

ولا يستطيع الفرد الاحتفاظ بتكامل الشخصية ما لم ينجح في إشباع تلك الحاجات النفسية والاحتماعية. ومن أمثلة هذه الحاجات ما يلي:

(أ) الحاجة للأمن:

فالطفل منذ نعومة أظفاره يعتمد على أمه وأبيه وأيضًا على الآخرين ولكن اعتماده الأكبر على أمه بصفة خاصة في كل مطالبه، فهو في حاجة ملحة للأمن والرعاية من ل المحيطين به. فهو يخاف ويفزع من المخاوف، ولكنه يشعر بالأمن والأمان إذا وحد بجواره من يعطف عليه ويضمه إلى صدره. وتستمر هذه الحاجة مع الطفل وتتدرج معه في مراحل حياته المختلفة. فعندما يخرج الطفل إلى اللعب مع زملائه وهو كبير ويتعرض لبعض المشاكل نجده يهرع إلى الأم أو الأب ويشتكي لهما فيحد راحته عندهما وهكذا. والبالغ أيضًا عندما يخشى المجهول والمستقبل ويبحث عن الاطمئنان والاستقرار نجده يدر من ماله ليشبع الحاجة إلى الأمن والطمأنينة له ولأولاده من بعده في المستقبل.

(ب) الحاجة للمحبة:

والطفل في نشأته أيضًا يحتاج إلى أن يحس بالمحبة من المحيطين به، ويحب هو الآخر كل المحيطين به والمشرفين على شئون حياته. فهو يبتسم لهم ويهمش، وقد

يصرخ إذا ما تركوه، فهو يحب دائمًا من يلاعبه ويداعبه. وتنمو هذه المحبة مع نمــوه وتكون ما يسمى بالعاطفة.

والأم حينما ترضع الطفل فهى تشبع الدافع الأولى من خلال ذلك يشعر الطفل في جوارها بالأمن والعطف والحنان والحبة، ثم يتبادل الطفل دافع الحب هذا مع باقى أفراد أسرته والمحيطين به، ثم تنمو هذه الحاجة عندما يكبر ويبدأ فى تكويس صداقات وعلاقات الحبة مع الأفراد والزملاء. وتزداد دائرة اتصال الفرد فى المحتمع الكبير فنحد أن التلميذ فى المدرسة إذا فقد العطف والمحبة من العلم الذى يمشل الأب تنذاك فإنه سيهرب من المدرسة ويلجأ إلى مصدر آخر خارج المدرسة وبالتالى يكره المدرسة والمعلم وهذا يؤدى إلى فشل التلميذ وضياع مستقبله.

(ج) الحاجة للتقدير الاجتماعى:

فالطفل منذ صغره وهو فى أشد الحاحة إلى الاهتمام والتقدير ممن هم حوله، وإظهار السلطة على الغير والرغبة فى التزعم والقيادة، وبنمو الطفل يزداد ميله للتقدير ممن حوله فى المدرسة من مدرسيه وأقرانه ويبذل الجهد الكثير ليحظى بهذا التقدير فيحتهد وينشط فى المجالات متعددة حتى يلفت الأنظار إليه ويحظى بالتقدير الاجتماعى المرغوب.

ونلاحظ ذلك أيضًا في البالغين حيث يحرص كل منا على أن يشاب على عمل أتقنه وأجاده فينال رضا الآخرين ويحظى بتقديرهم واحترامهم ومن هنا تبدو أهمية هذه الحاجة وتوفيرها لدى أبنائنا التلاميذ والشباب حتى نستطيع إشباع هذه الحاجة لديهم وبالتالي نجد عندهم استعدادًا لتقبل آرائنا وقبول توجيهاتنا وارشاداتنا.

(د) الحاجة للنجاح (الإنجاز):

نلاحظ أن الطفل يحتاج منذ نشأته إلى أن يحقق نجاحًا في كل عمل يعمله، فهو يسر ويفرح عندما يُكون شكل من الأشكال عند لعبه بالمكعبات أو يفرح عندما يرمى بالكرة في المرمى محرزًا هدفًا عندما يلعب بالكرة أو يركب الدراجة

بمهارة وهذا النجاح يقوده إلى نجاح آخر وينمو معه في المدرسة فهو يسعد ويفرح بنجاحه وانتقاله من سنة دراسية لأخرى ويزيد من جهده ونشاطه فيأخذ الثانوية العامة بتفوق وهكذا نلاحظ أن هذا الدافع يقوده إلى النجاح في كل موقف من مواقف حياته. فدافع النجاح وإشباعه يعطى الفرد الثقة بالنفس والاعتداد بها، ويشجع الشخص على أن يتابع سلسلة النجاح فيما يوكل إليه من أعمال ومسئوليات.

(هـ) الحاجة إلى الانتماء:

يشعر الطفل منذ بداية حياته بأنه ينتمى إلى الأسرة وينتمى إلى جماعة من الأصدقاء، فهو يعتمد على أمه منذ نعومة أظفاره ثم على أمه وأبيه وكافة أفراد أسرته بعد ذلك جماعة الأقران، ويكتسب من خلال ذلك كله اللغة وأساليب السلوك الاجتماعي ومعظم القيم والاتجاهات التي توجنه سلوكه وتتحكم في تصرفاته.

ثم تنمو الحاجة إلى الانتماء تدريجيًا بنمو الفرد فينتمى إلى جماعة مهنية معينة، وينتمى إلى وطن معين، ونلاحظ ذلك في سلوك المراهقين عندما ينتمون إلى محموعات من مثل سنهم ورغبتهم الانضمام إلى النوادى الرياضية وغير ذلك من أوجه النشاط الاجتماعي. ومن هنا تبدو أهمية تنظيم هذه العلاقة بين الفرد والجماعة وتوجيه الأطفال والشباب إلى أسس التعاون والمشاركة الاجتماعية السليمة حتى نستطيع تكوين الأفراد تكوينًا اجتماعيًا صحيحًا.

(و) الحاجة للحرية:

فالطفل في حياته الأولى يريد أن يلعب ويقفز بحرية والشاب يريد أن يخرج مع أصدقائه للعب في الهواء الطلق والمراهق يكون حرًا في اختيار ملابسه وزملائه وحرًا في تفكيره واعتناق مذهب فلسفى أو سياسي معين، فهو يريد أن يمارس الحياة بطريقة دبمقراطية.

كل هذا يشير بوضوح إلى أن هناك حاجة أساسية تدفع الإنسان إلى هذه التصرفات، وفهمنا لهذا الدافع يفيدنا كمدرسين في معاملة تلاميذنا بروح تتسم بالتعاطف مع حقهم في التمتع بالحرية، وعدم حرمانهم من ممارسة هذه الحرية، وفي ممارسة حرية اختيارهم المواد الدراسية، وحرية انتقائهم لأوجه النشاط المختلفة والهوايات مع معرفة القوانين التي تحدد لنا الإطار الذي نتحرك فيه والقواعد التي يجب أن نسير عليها ضمن أي خطة موضوعة.

فالطفل يحتاج أيضًا إلى الضبط الرقيق من والسده أو ممسن حوله عن طريق التوجيه والإشراف دون أن يحبط هذا الضبط نشاطه الحر، ورغبته في الحرية.

وهناك دوافع ثانوية كثيرة يصعب حصرها لها أهمية في حياة الفرد مثل دافع السيطرة، وتأكيد الذات والاقتناء وغير ذلك.

ثانيًا: النضج Maturation

النضج الطبيعى ضرب من النمو يحدث نتيجة للتكوين الوراثى للفرد ولا يحتج إلى تمرين أو تدريب أو ملاحظة.

فالنضج عملية نمو متتابع يتناول جميع نواحى الكائن الحى، وتبدو مظاهره فى جميع الكائنات الحية. ويتضح ذلك فى نمو الطفل فى الوزن والطول حتى يصل تكوينه الجسمى إلى مستوى معين يمكنه من القيام بوظائف حسمية معينة. وهناك نضج آخر يسير مصاحبًا للنضج الظاهرى وهو نضج الجهاز العصبى الذى يبدو أثره فى سلوك الفرد وقدرته على تمييز الأشياء وإدراكها والتصرف بالنسبة لها من خملال مراحل نموه المتتالية.

مفهوم النضج:

يرى البعض أن النضج يعنى وجود أنماط سلوكية تحدث نتيجة عملية نمو داخلية لا علاقة لها بالتدريب أو أى عامل آخر خارجي. فالنضج هو أى تغير يحدث في أداء الكائن الحي وفقًا للسن، ويعتمد على العوامل العضوية الداخلية أكثر من اعتماده على الممارسة والخبرة.

تعریف جیزیل Gesell:

يقول «إن الجهاز العصبى ينمو وفقًا لخصائصه الذاتية ومن ثم تنشأ عنه أنماط أولية من السلوك تحددها عوامل الإثارة من العالم الخارجى وليس للخبرة أى علاقة خاصة بها».

تعریف مارکس Marquis:

يعرف النضج بأنه «ملاءمة من الجانب العضوى للكائن الحي للاستحابة لدوانع داخلية مستقلة عن مؤثرات البيئة الخارجية».

تعریف ستو دار د ویلمان Stoddard & Wellman:

يعرفان النضج بأنه «هو النمو المتوقع من الكائن الحي تحت شروط الإثـارة العادية».

تعریف ماك كونيل Mc Connell:

يعرف النضج بأنه «هـو النمو الـذي يحـدث بـالتدرج فـي وجـه التغـيرات المختلفة للشروط البيئية».

من خلال التعريفات السابقة يتضح لنا أن النضج وإن كان عملية داخلية ترجع إلى التركيب العضوى للكائن الحي، إلا أنه متوقع تحت شروط البيئة والعوامل الخارجية.

النضج والتعلم

علمنا أن النضج الطبيعى ضرب من النمو يحدث نتيجة للتكوين الوراثى للفرد فهو يحدد شكل النمو بغض النظر عن التدريب والخبرة. أما التعلم فهو تعديل في السلوك نتيجة الخبره والممارسة وليس نتيجة عمليات النضج أو نتيجة التأثيرات المقاقير أو التعب.

فمثلا المشى عند الأطفال نتيجة نضج لا تعلم لأن الطفل يستطيع المشى دون معرفة من غيره ودون تدريب متى بلغ جهازه العصبى وجهازه العضلى درجة

من النضج تسمح له بهذا النشاط. والطائر الصغير يستطيع الطيران حتى لو قيدنا حركات جناحيه فترة من الزمن مما يدل على أن الطيران لا ينجم عن تمرين جناحيه، وهكذا...

وكما تبدو آثار النضج الطبيعي في محال النمو الحسى والحركي كذلك تبدو في محال النمو العقلي والنمو الانفعالي.

ويعتبر النضج في كافة النواحي الجسمية والانفعالية والاجتماعية والعقلية من العوامل المؤثرة في التعلم، لأنه يحدد إمكانيات سلوك الفرد، ويحدد بالتالى مسدى ما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعلمي وما يصيبه من مهارة وخبرة.

وهناك علاقة وثيقة بين النضج والتعلم، فالفرد لا يستطيع أن يتعلم شيئًا إلا إذا بلغ مستوى كافيًا من النضج يتيح له ان يتعلمه، فالطفل الصغير مشلا لا نستطيع أن نعلمه المشى في عامه الأول قبل أن تنضج عضلاته أو نعلمه القراءة قبل أن يصل إلى درجة كافية من النضج تتضمن قدرًا معينًا من حدة البصر والسمع وعمرًا عقليًا مناسبًا، هذا إلى درجة معينة من الضبط الانفعالي والرغبة في القراءة وحصيلة من الخبرة السابقة. وهكذا.

إذا يلعب النضج دورًا هامًا في عملية التعلم، فهو يؤثر فيها إيجابيًا ويساعد على سرعتها واتقانها، وعدم النضج، أو عسدم الوصول إلى المستويات المناسبة منه تعوق عملية التعلم وقد تحبطها.

ولقد أحريت تجارب عديدة لدراسة أثىر عامل النضج وأثره على التعلم شملت هذه التحارب عينات من الحيوان والإنسان نخرج منها بعدد من النتائج تفيد في تحديد نوع العلاقة بين النضج والتدريب وتأثيرهما في التعلم.

۱- أن تعلم خاصية معينة يكون أكثر سهولة إذا كان الفرد قد وصل إلى مستوى النضج المناسب بالنسبة لهذه الخاصية. وتنطبق هذه النتيجة على كافة خصائص الفرد حسيمة كانت أو عقلية أو انفعالية أو اجتماعية.

٧- يقل التدريب اللازم للتعلم كلما كان الكائن الحي أكثر نضحًا.

۳- التدريب قبل الوصول إلى مستوى النضج المناسب قد يعوق التعلم فى المستقبل
 أو قد يؤدى إلى تحسين مؤقت فى التعلم.

ثالثاً: المارسة

تعتبر الممارسة Practice شرطاً هامًا من شروط التعلم، فالتعلم هو غير دائم نسبيًا في أداء الكائن الحي، تؤدى الممارسة فيه دورًا رئيسيًا. فلا تعلم بدون ممارسة الاستجابات التي تحقق اكتساب المهارة المطلوبة سواء كانت مهارة حركية أو لفظية أو عقلية.

فنحن نلاحظ أن المعلم ينفق في العرض المبدئي للأفطار والقواعد أثناء تعلم مادة الحساب أو اللغة العربية وقتًا قليلاً بينما معظم وقت التلاميذ في هاتين المادتين ينفق فعلاً في التدريب والممارسة.

ولا يستطيع الطفل تعلم السباحة بالنظر إلى شخص يسبح فى الماء وكذلك لا يستطيع التلميذ تعلم الكتابة بالنظر إلى الحروف فقط، ولا يستطيع تعلم الآلة بالنظر إلى شخص يكتب عليها، بل لابد من ممارسة تلك المهارات وتكرارها عدد كبير من المرات تحت إشراف وتوجيه مدرسيه وآبائه.

والمقصود بالممارسة ليس التكرار البحت أى تكرار المادة المتعلمة من غير هدف، وإنما المقصود بها التكرار الموحه لغرض معين والذى يؤدى إلى تحسين الأداء.

لذا تعتبر الممارسة من الشروط الخارجية المطلوبة في الموقف التعليمي فهي عبارة عن التكرار المعزز للاستجابات في وحود المثيرات، وتختلف الممارسة عن التكرار في أن التكرار هو عملية إعادة شبه نمطية دون تغيير ملحوظ في الاستجابات، أما الممارسة فإنها تكرار معزز يؤدي إلى تحسين تدريجي في أداء الفرد نتيجة التعزيز الذي قد يكون صادرًا عن الفرد نفسه أو من الخارج عن طريق إمداد الفرد بمعلومات عن نتائج استجاباته.

والممارسة وحدها لا تحقق فاعلية التعلم دون توافر الشروط اللازمة لتحقيق التعلم مثل الدافعية والنضج اللازم لمستوى العمل أو المهارة المطلوب اكتسابها.

ويلاحظ أن ممارسة الأعمال أو المهارات المألوفة لدى الفرد مع وجود درجة معينة من المعرفة لدى الفرد عن المتغيرات المستقلة في الموقف التعليمي يساعد على الوصول إلى الهدف بدرجة أسرع مما لو كانت الاستجابات المطلوب تحقيقها، والمثيرات المقدمة جديدة على المتعلم، لذلك فإن وضوح الهدف في شكل تقديم بعض «المنظمات Organizers» التي أشار إليها «أوزوبل Ausubel» في التعلم القائم على المعنى، يحقق الهدف من سرعة وفاعلية التعلم.

طرق الممارسة

الممارسة الموزعة والممارسة المركزة: Distributed Practice & Mossed Practice

يتوقف تفضيل ممارسة موضوع ككل أو بعد تقسيمه إلى أجزاء على عدد كبير من المتغيرات المعقدة فلكل طريقة مزاياها أو عيوبها، وتتوقف أفضلية طريقة على أخرى على متغيرات مثل مقدرا المادة المتعلمة وصعوبتها وتنظيمها وعلى سن المتعلم ودافعيته. ومدى إلمامه بالمادة الدراسية ومرحلة الممارسة وتوزيعها.

ولقد أثبتت بعض الدراسات أن فاعلية الممارسة الموزعة يعتمد على كثير من العوامل مثل سن وقدرة المتعلم على أداء الممارسة المطلوبة، وكذلك على طبيعة وكمية ومستوى صعوبة العمل المطلوب تعلمه. كما أن الممارسة الموزعة أفضل فى تعلم الصغار الأعمال والمهارات الصعبة التى تستغرق زمنًا طويلاً من الكبار الأكثر استعدادًا لتعلم مثل هذه المهارات.

كما اتضح أن الممارسة المركزة أفضل من الممارسة الموزعة في حالة أداء الأعمال التي تتطلب تركيز المجهود بشكل معين مما يجعل التلميذ يستطيع أن يفهم العلاقة بين كل جزء من أجزاء الموضوع والأجرزاء الأحرى على نحو أفضل، وأن يفهم الموضوع برمته ككل.

العوامل التي تجعل الممارسة المركزة أكثر فاعلية في التعلم:

يلخص هوفلاند هذه العوامل فيما يلي:

- 1- حينما يتطلب الأمر توافر فترة زمنية ملائمة لتكوين التأهب للتعلم ومن أمثلة ذلك من مواقف التعلم المدرسي عندما يعمل التلمية على حل مسألة رياضية حلال أنشطته في المواد الأخرى فإنه يبدأ كل فنرة ممارسة باردًا أو يستغرق معظم وقته القصير في التأهب للعمل بحيث يصبح متأهبًا نحو ما قام به وما عليه عمله، وهذا يختلف عن ما يحدث حين يقترب من الوقت المحدد للانتهاء من حل المسألة الرياضية فإنه يركز الحل في فترات أطول وفي أيام متتابعة، وهنا يبقى في حالة التأهب حتى النهاية، وبهذا يختصر جزءًا من وقت الممارسة يضيع عبئاً.
- حينما يتطلب العمل قدرًا من المرونة والتنوع، فالتمرين الموزع يؤدى إلى تثبيت
 استجابة معينة بينما يساعد التمرين المركز على تنوع السلوك.

والممارسة الموزعة تفيد نتيجة لمجموعة عوامل هامة ومؤثرة هي:

- أ- تركيز الانتباه: فالفرد يستطيع تركيز انتباهه في حالة فترات العمل القصيرة بينما يصعب عليه ذلك في فترات العمل الطويلة، إلا أن ذلك يتميز في مراحل النمو المختلفة، فطفل المدرسة الابتدائية لا يستطيع تركيز انتباهه لمدة تزيد على الخمس عشرة دقيقة إذا كان مجال النشاط روتيني في الوقت المذى يستطيع فيه تلميذ المرحلة الإعدادية والثانوية أن يركز انتباهه في موضوع ما حوالي الخمسين دويقة.
- ب- ترابط المادة على فترات متباعدة أفضل من ترابطها على فترات متقاربة. فمشلاً
 إذا قرأ التلميذ موضوع ما وتركه مدة أسبوع ثم رجع إليه ثانية أفضل كثيرًا

لفهمه لو رجع إليه مباشرة. وإذا حاول طالب ربط درس بآخر مباشرة، كان أقل فائدة مما إذا تم الربط في فترة زمنية مناسبة.

ج- الارتباطات غير الصحيحة تنسى أسرع كثيرًا من الارتباطات الصحيحة. فتعلم المواضيع المرتبطة ببعضها مكونة وحدة وظيفية أفضل بكثير من تعلم مواضيع لا رابط بينها.

د- تهىء الممارسة الموزعة فرصة أثناء الراحة لتلاشى آثار التداخل التى تنشأ أثناء التعلم بينما لا تتهيأ هذه الفرصة في التمرين المركز.

هـ التمرين الموزع يتيح الفرصة لاكتشاف الأخطاء وخاصة في بداية التعلم فيكتسب المرء استبصارًا بالعمل يساعده في المحاولة التالية.

شروط الممارسة

هناك شروط تحقق الممارسة الفعالة في مواقف التعلم المختلفة، وتختلف أهمية هذه الشروط باختلاف نوع العمل أو المهارة المطلوب اكتسابها، كما تتوقف أهمية هذه الشروط على توفر شروط التعلم الأخرى، والظروف التي يتم بها الموقف التعلمي. ومن هذه الشروط.

١ - تجانس العمل التعلمي:

يعتبر بحانس العمل المتعلم من أحد الشروط الرئيسية للممارسة بالإضافة إلى أنه ذات أهمية عملية في تعلم المهارة، وفي اكتساب المفاهيم بالاستقراء. ففي تعلم المفاهيم والمبادئ العامة وكذلك في اكتساب المهارات، فإن الخبرة التي يتم اكتسابها في هذه المحالات من الأمثلة والنماذج المحددة التي تقدم للمتعلم، والتي يتم اتقانها والتمكن منها يكون لها تأثير إيجابي في انتقال أثر هذه الخبرة إلى الأمثلة والنماذج الأخرى التالية في المواقف المشابهة وبالتالي تتحقق الخبيرة الكلية بنجاح، ويتم تكوين وتشكيل التعميم القائم على انتقال أثر الخبرة.

لذلك فمن الأفضل لتحقيق فاعلية التعلم وانتقال آثاره إلى المواقف التاليــة

سواء داخل المدرسة أو خارجها، الاهتمام بقدر بسيط من المعلومات أو المعارف المتماسكة حتى يتم التمكن منها، ثم الانتقال إلى الوحدة التالية مما يرفع من مستوى حافز الاكتشاف، مما لو تم تقديم مجموعة كبيرة من المعلومات غير المترابطة فى الموقف التعلمي الواحد.

٧- نوع التعلم:

تختلف طريقة الممارسة باختلاف نوع التعلم المستخدم في الوقت التعلمي ففي التعلم مادة التعلم مادة التعلم في التعلم بالاستقبال مثلاً Reception Learning يتلقى المتعلم مادة التعلم في شكل بحموعة حقائق أو بجموعة مبادئ، ثم يقوم بممارسة تعلم هذه المادة ومحاولة استدعائها بعد ذلك أما بشكل حرفي أو باستدعاء أجزاء منها.

ولقد تبين من نتائج الأبحاث أن زيادة تسميع المادة المتعلمة يساعد على تعلم المواد عديمة المعنى Rote Learning إلى حد ما، والتذكر بشكل أكبر، إلا أن أثر التسميع يكون ضعيفًا في التعلم القائم على المعنى. حيث أن استدعاء المادة المتعلمة بعد تكرار تسميعها في تعلم المواد عديمة المعنى يكون بمثابة اختبار للمتعلم يين إلى أي حد قد استطاع أن يحقق الهدف من الممارسة.

أما في حالة التعلم القائم على المعنى Meaningful Learning فإن فهم المتعلم للمادة المتعلمة المقدمة يقلل من المجهود المطلبوب للتعلم، حيث يؤدى إدراك المعانى، والعلاقات التي تربط بين أجزاء المادة دور المكافأة والحافز على التعلم.

٣- معرفة نتائج الممارسة:

إن معرفة النتائج يعتبر تعزيزًا أو دافعية، والتعزيز الذى يحصل عليه الفرد فى شكل معرفة نتائج الممارسة يحقق الهدف الرئيسي من الممارسة كشرط أساسى من شروط التعلم.

والمفروض أن إخبار المتعلم بأن استجابة معينة صحيحة يشبع دافعه المعرفى ودوافعه لتحسين الذات ويزيد من احتمال حدوث الاستجابة ثانية وإصدارها.

و كثير من المواد التي يتعلمها التلميذ تحتوى على تغذية راجعة فمشلاً في مادة الحساب عملية الطرح وتراجع بسهولة عن طريق الجمع، وعملية القسمة تراجع عن طريق الضرب ... الخ.

وينبغى على المعلم أن يفترض أن كلا من التكرار والفورية فى التغذية الراجعة هام، وأن حيرة التعلم ينبغى أن تتشكل بحيث تتيح الفرص لهذه التغذية الراجعة سواء أكان مصدرها خارجيًا أم مصدرها العمل أو التلميذ.

٤ - تحديد شكل الاستجابة:

يجب أن تحدد طبيعة وشكل الاستجابة التي يصدرها الفرد خلال الممارسة قبل بدايتها لما لذلك من أثر على الأداء في مواقف التعلم المختلفة. فقد تكون الاستجابة علنية مثل عملية تكوين الاستجابة الملائمة، واختيار الاستجابة المناسبة من عدة استجابات وقد تكون ضمنية مثل القراءة الصامتة والاستماع وما يترتب عليهما من فهم وإدراك، أو بعض العمليات العقلية الأخرى التي تحدث خلال عملية التعلم.

ويشير «أوزوبل Ausubel» (١٩٦٨) إلى أن وضوح الاستجابة يساعد على التعلم والتذكر. ويركز على أهمية ممارسة الاستجابات الظاهرة، وخاصة فى محال تعلم الإدراك الحركى. حيث إن استجابات الفرد الظاهرة، تحقق لم الوضوح الذاتى وترفع من مستوى إدراكه المعرفى، واختزال الحافز لديمه وتعمل على تأكيد الآثار الدافعية للتغذية الراجعة.

المراجع

- ١- إبراهيم وحيه محمود: التعلم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، القاهرة، مكتبة الأنجلو
 المصرية، ١٩٧٩.
 - ٢- أحمد زكى صالح: نظريات التعلم، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧١.
- ٣- أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، الطبعة الثانية عشرة، الإسكندرية، دار المعارف، ١٩٧٩.
- 3- أنور محمد الشرقاوى: التعلم، نظريات وتطبيقات، الطبعة الثالثة، مكتبة الأنحلو المصرية، ١٩٨٨.
 - ه- انتصار يونس: السلوك الإنساني، القاهرة دار المعارف، ١٩٧٢.
- ٦- حابر عبد الحميد حابر: سيكلوجية التعلم ونظريات التعلم، الطبعة السادسة،
 القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٢.
- ٧- حيلفورد وآخرون: ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية، المحلد الثاني، ترجمة أحمد زكي صالح وآخرون، الطبعة الرابعة، القاهرة، دار المعارف ١٩٧٥.
- ٨- رمزية الغريب: التعلم، دراسة نفسية تفسيرية توجيهية، الطبعة السادسة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧.
 - ٩- سعد حلال: المرجع في علم النفس، القاهرة، دار المعارف، ١٩٦٨.
- ١٠- سيد خير الله، عزيز حنا، قواد أبو حطب: علم النفس التعليمي، القاهرة،
 مطابع مجموعة شركة الهلال، ١٩٨٦.
- ١١- عباس محمود عوض: علم النفس العام، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية،
- 17 فؤاد أبو حطب، آمال صادق: علم النفس الربوى، الطبعة الرابعة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٤.

- ١٣ عمد حلمى المليحى: علم النفس المعاصر، الطبعة السادسة، إسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ١٩٨٤.
 - ١٤ مصطفى فهمى: في علم النفس، القاهرة، دار الثقافة، بدون تاريخ.
 المواجع الأجنبية:
- 15- Hilgard, E. R. & Bower, G. H: Theories of Learning, (4th ed.), New Jersey; Prentice – Hall, Inc., Englewood Cliffes, 1975.
- 16- James, D. & Stewart, H.: The Psychology of Learning, (3th ed.), New York; Mc Craw -Hill Book Company, 1976.
- 17- Kimble, G. A.; Conditioning and Learning, (2nd ed.), New York;
 Appleton Century Crofts, 1961
- 18- Kimble, G. A.; Foundation of Conditioning and Learning, New York; Appleton Century- Croftes, 1967.
- 19- Robert, M. W.; Essentials of Learning, (3th ed.), New York; The Macmillan Company, 1978.
- 20- Trovers, R. M., Essential of Learning, An over view for Students of Education, New York; Mc Millan Company, 1963.

الفصل الخامس النهسس

- * مفهوم النمو النفسي
- * مبادئ النمو النفسي
- * العوامل المؤثرة في النمو النفسي
 - * مراحل النمو النفسي

إعداد د مها إسماعيل هاشم

النمو النفسى

مقدمة:

يعتبر النمو عملية مستمرة منذ أن تتم لحظة الإخصاب وحتى نهاية عمر الإنسان، ويمر النمو بمراحل عمرية مختلفة، ولكل مرحلة ما يميزها من خصائص وسمات. فعملية النمو من أهم العوامل التي تميز الشخصية السوية من غير السوية. فالمظاهر النمائية المختلفة، إذا نمت بصورة صحيحة وسوية، أدى ذلك إلى نمو سوى وبالتالي إلى تكوين شخصية سوية.

وللنمو مراحل مختلفة من أهمها مرحلة الطفولة، وهي تشكل الركيزة الأساسية في حياة الإنسان، لأن فيها يتم تكوين الطفل وتشكيله. فسالطفل في هذه المرحلة يولد وعقله عبارة عن صفحة بيضاء كما قال "حون لوك"، ويمكن لنا أن نسطر فيه ما نريد. لذلك كان لزامًا علينا أن نهتم ونرعى النمو في هذه المرحلة العمرية.

والمرحلة التالية هي مرحلة المراهقة، وهي لا تقل أهمية عن مرحلة الطفولة، لأن الأولى تعتبر مرحلة تأسيسية، وهذه المرحلة تعتسير مرحلة تكميلية وهي بالتالي نتاج للمرحلة الأولى.

فهى تعتبر من أخطر وأحرج مراحل النمو التى يمر بها الإنسان، وذلك لأنها تعتبر حلقة الوصل ما بين مرحلتى الطفولة والرشد. وهناك تغيرات كثيرة تحدث فى هذه المرحلة، وهذا يرجع إلى التغيرات البيولوجية التى تحدث للمراهق. فإذا مرت هذه المرحلة بسلام ولم يتعرض المراهق لأى نوع من الأزمات، كان هذا دليلاً على النمو السوى.

مفهوم النمو النفسى:

يتعرض الكاتن الحى خلال حياته لكثير من التغيرات والتطورات. إن الكثير من التغيرات التى تحدث فى المراحل الأولى من الحياة تتجه نحو تحقيق غرض ضمنى غير واضح فى ذهن الكائن الحى وهو البناء والنضج، على حين تفيد تلك التى تحدث

فى أدوار متعاقبة من حياته وخاصة فى مرحلة الشيخوخة من النوع الهدّام الذى ينهى حياته.

ويقصد بالنمو التغيرات الإنشائية البنائية التي تسير بالكائن الحسى إلى الأمام حتى ينضج.

والنمو يتضمن التغيرات الجسمية والبدنية من حيث الطول والوزن والحجم. وهو عبارة عن تغيرات في السلوك والمهارات، نتيجة نشاط الإنسان والخبرات التي يكتسبها عند استعمال عضلاته وأعصابه وحواسه. ويتضمن هذا المعنى التغيرات التي تطرأ على النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية والحسية والحركية (مصطفى فهمي : ١٩٧٩).

والنمو عبارة عن سلسلة متتابعة متماسكة من تغيرات تهدف إلى غاية واحدة هي اكتمال النضج ومدى استمراره وبدء انحداره (فؤاد البهي السيد: ١٩٧٥) النمو النفسي هو عبارة عن مزيج مما يحدث في الجانب التكويني والنفسي معًا. هو عبارة عن دراسة سلوك الأطفال والمراهقين والراشدين والشيوخ ونموهم النفسي منذ بداية وجودهم، أي منذ لحظة الإحصاب إلى الممات (حامد عبد السلام زهران: ١٩٧٧).

إذن فمفهوم النمو النفسى عبارة عن نمو الجانب البيولوجي حنبًا إلى حنب مع نمو الناحية النفسية. وهذا يعني أن النمو النفسي عبارة عن حانبين : حانب تكويني عضوى وحانب نفسي.

مبادئ النمو النفسي:

للنمو مبادئ وقوانين تحكمه، وهو يسير وفق هذه المبادئ والقوانين. وهـذه المبادئ تساعد الإنسان على فهم النمو، والتنبؤ به وكيفية توجيهه.

ومن أهم هذه المبادئ والقوانين :

١ - النمو يسير في مراحل متتابعة :

النمو عملية متصلة، فحياة الإنسان عبارة عن وحدة متكاملة، وهذه الوحدة

مكونة من مراحل متنالية متنابعة تتميز كل مرحلة فيها بمظاهر وخصائص محددة، وعلى الرغم من أن النمو يسير في مراحل إلا أن هذه المراحل مترابطة فكل مرحلة تتأثر بالمرحلة السابقة وتؤثر في المرحلة اللاحقة كما أنه لا يمكن أن تأتي مرحلة قبل الأخرى، فلابد من مرحلة ما قبل الميلاد ثم مرحلة المهد ثم مرحلة الطفولة فالمراهقة فالرشد ثم مرحلة الشيخوخة.

٧- النمو عملية مستمرة تشمل نواحي التغيير الكمي والكيفي:

النمو عملية مستمرة طول حياة الإنسان، أى منذ لحظة الإخصاب وحتى نهاية حياة الإنسان. وخلال عملية النمو يظهر الكثير من التغيرات الكمية والكيفية. فالطفل يزداد في الطول والوزن والحجم، وهذا يعتبر نموًا كميًا، كما أن أعضاء الحسم تنمو وتقوم بوظائفها وهذا يعتبر نموًا كيفيًا. والتغير الكمي يتبعه تغير كيفي أي التغير في الحجم يتبعه تغير في الوظيفة.

٣- سرعة النمو ليست مطردة:

يسير النمو منذ اللحظة الأولى للإخصاب بسرعة، ولكن هذه السرعة ليست مطردة وليست على وتيرة واحدة، فمرحلة ما قبل الميلاد تعتبر من أسرع المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان، وتبطئ سرعة النمو بعد الميلاد إلا أنها تظل سريعة في مرحلتي الرضاعة والطفولة المبكرة، ثم تبطئ سرعة النمو في مرحلة الطفولة الوسطى، ثم يسرع النمو مرة أخرى في مرحلة الطفولة المتأخرة، وذلك تمهيدًا لدخول الطفل في مرحلة المراهقة "مرحلة الميلاد الثانية" ثم تهدأ بعد ذلك إلى أن تستقر تمامًا في نهاية المرحلة وبداية مرحلة النضج (حامد زهران: ١٩٧٧).

٤ - النمو يسير من العام إلى الخاص:

يسير النمو من العام إلى الخاص، فالطفل في بداية نشاطه يستجيب بطريقة عامة أو كلية ثم بعد ذلك يأخذ هذا النشاط في التخصص أو التميز، فبالنسبة للنمو الحركي نجد الطفل يحرك جسمه كله ثم بعد ذلك يحرك اليدين ثم القدمين، وبالنسبة

للنمو الانفعالي نجد الطفل في بدايات مرحلة الطفولة يخاف من جميع الأشخاص الغرباء وفي مرحلة الطفولة يخاف من شخص محدد أى من المعلم أو المعلمة أو أحد الأقارب.

٥ - مظاهر النمو تسير بسرعات مختلفة:

لكل مظهر من مظاهر النمو سرعته الخاصة، فنحد أن أجزاء الجسم لا تنمو كلها بنفس المعدل، كما أن الحجم النسبى لمختلف أعضاء الجسم يختلف من مرحلة إلى أخرى، فنلاحظ مثلاً أن حجم الرأس في بداية مرحلة ما قبل الميلاد يكون متساويًا مع حجم الجسم وتقل تدريجيًا في الشهور التالية، أما بعد الميلاد فيلاحظ أن طول الرأس والوجه يبلغ ربع النسبة العامة لطول الجسم، أما في مرحلة الرشد تكون هذه النسبة عُتنر طول الجسم العام.

٦- لكل مظهر غائى سماته الميِّزة له:

لكل مرحلة من مراحل النمو بعض السمات والمظاهر الخاصة، فخلال مرحلة المهد نجد الطفل مثلاً يحاول اكتشاف البيئة المحيطة به المتمثلة في الأسرة، كما يعمل في هذه الفترة على التحكم في الجسم وفي تعلم الكلام، أما في مرحلة الطفولة المبكرة أي في ٢-٢ سنوات يتجه النمو إلى مزيد من النضج الاحتماعي.

كما نلاحظ أن النمو العقلى يختلف من مرحلة إلى مرحلة، ففى مراحل الطفولة المبكرة نجد التفكير العقلى بالنسبة للطفل يعتمد على كل ما هو حى وملموس، أما فى المراحل التالية فإنه يختلف تماسًا. وبالنسبة لسلوك اللعب فنحده يختلف فى الشكل والطريقة من الطفل فى المهد والطفل فى الطفولة المبكرة والمتوسطة والمتأخرة.

٧- النمو يأخذ اتجاهًا طوليًا من أعلى إلى أسفل:

يتطور تمو الفرد تطورًا طوليًا من أعلى إلى أسفل أو من الرأس إلى القدمين، ويعنى ذلك أن الأحزاء العليا تنمو قبل الأحزاء السفلي.

وإذا نظرنا إلى الجنين نجد أنه يتم تكوين الأجزاء العليا قبل تكوين الأجزاء السفلي كما تظهر براعم الذراعين قبل أن تظهر براعم الساقين. كما أن الطفل يستطيع تحريك رأسه قبل أن يستطيع أن يتحكم في حركات يديه وقدميه.

٨ - النمو يأخذ اتجاهًا مستعرضًا من الجزع إلى الأطراف :

يسير النمو في اتجاه مستعرض أى من الجزع إلى الأطراف، فالطفل يمسك الأشياء المختلفة ويلتقطها براحة يديه قبل أن يستطيع التقاطها بأصابعه فقط.

٩ - توجد فروق فردية واضحة في النمو:

يختلف الأفراد فيما بينهم من حيث سرعة النمو في الكم والكيف. فأى طفلين لا يمكن أن ينمو كل منهما بطريقة متشابهة تمامًا حتى في ظل الأسرة الواحدة. فكل طفل ينمو بطريقة مختلفة عن الآخر، فقى بعض المراحل نجد أن الولد يسبق البنت في النمو وفي مرحلة أخرى نجد البنت تفوق الولد في النمو وذلك في جانب آخو.

• ١ - النمو عملية معقدة تتفاعل كل جوانبها:

النمو عملية معقدة، بمعنى أن كيل جانب من حوانب النمو يتداخيل مع الجوانب الأخرى. فالنمو الجسمى يؤثر في النمو العقلى "العقبل السليم في الجسم السليم". كذلك تتأثر النواحي الانفعالية والاجتماعية بالنمو الجسمي.

١١ – النمو يمكن التنبؤ به :

مظاهر النمو مرتبطة ارتباطًا وثيقًا، وحيث أن الفرد يسير على نمط معروف في نموه، فإننا نستطيع أن نتنبأ بمستويات النمو قبل حدوثها. فلكل مظهر نمائى طريقة واضحة المعالم متى عُرفت أوائلها عُرفت أواضوها.

١٢ - الاتجاه نحو الاضمحلال:

فى مرحلة الشيخوخة يتراجع النمو إلى هيئته البنائية التكوينية والوظيفية. ففى بداية حياة الإنسان تفوق الزيادة في النمو النقصان فيه، ويحدث بعد ذلك نموع من التعادل في كل من الزيادة والنقصان في مرحلة الرشد، ثم يتفوق النقصان في النمو على الزيادة في مرحلة الشيخوخة (حامد زهران : ١٩٧٧).

العوامل المؤثرة في النمو:

هناك عوامل عديدة تؤثر في النمو، منها ما هو داخلي ومنها ما هو

خارجي:

أو لا : عوامل داخلية :

أ - الوراثة. ب- الغدد. حـ- النضج.

ثانيًا: عوامل خارجية :

أ- البيئة. ب- الغذاء. جـ- التعلم.

أولاً: العوامل الداخلية:

أ - الوراثة:

ما معنى الوراثة ؟

هي انتقال الصفات من الآباء والأحداد إلى الأبناء.

تبدأ حياة الإنسان بخلية واحدة تنشأ عن طريق اتحاد البويضة الأنثوية بالحيوان المنوى الذكرى. هذه الخلية صغيرة حدًا من حيث الححم.

وتتكون الخلية من نواة nucleus وبجانبها مادة تسمى السيتوبلازم Cytoplasm وبداخل النواة توجد شبكة مكونة من خيوط رفيعة تسمى بالصبغيات أو الكروموزومات وعددها ٢٣، ٢٣ فى نواة الحيوان المنوى و٢٣ فى البويضة، وتحمل هذه الكروموزومات تكوينات كيميائية تسمى بالمورثات أو الجينات genes وهى حملة الاستعداد الوراثى وهى التى تميز كل فرد عن الآخر من حيث الطول والوزن ولون البشرة ولون العينين والذكاء والحساسية الانفعالية، فأى صفة من الصفات الإنسانية الموروثة تتوقف على الجينات.

هدف الوراثة:

- تعمل الوراثة على المحافظة على الصفات العامة للنوع، وذلك بنقل هذه الصفات من حيل لآخر.
- تعمل على المحافظة على الصفات العامة لكل سلالات النوع، وبذلك نجد المحتلافًا واضحًا بين سكان خط الاستواء عن سكان القطب الشمالى، وذلك بالنسبة للشكل واللون.
- تساعد الوراثة بشكل واضح في إظهار التقارب بين الوالدين والأبناء في صفاتهم الوراثية فالطفل يرث نصف الصفات الوراثية من والديه. (فــؤاد البهــي السيد: 0197).

ما الذي يرثه الإنسان من الآباء والأجداد ؟

- ١- الشكل العام للجسم → كالطول أو القصر، أو الحجم أو لون البشرة والعيسين، و فصيلة الدم.
- ٧- الذكاء → إن الذكاء صفة وراثية وللوراثة أثر كبير في تحديد مستويات الذكاء.
- ٣- الصفات العامة للنوع → تهدف الوراثة إلى المحافظة على الصفات العامة للنوع
 و السلالة.
- ٤- الأمراض → الوراثة مسئولة عن تكرار ظهور بعض الأمراض في عائلات معينة بنسبة أكثر من تواردها في غيرها، وخاصة في العائلات التي يكثر فيها زواج الأقارب.
- ه صفات نادرة الحدوث ← ترجع إلى الوراثة، ومنها صفة الألبينو Albinism وتحدث نتيجة لعجز الأفراد من هذا النوع عن تكوين كمية كبيرة من الحبيبات الخاصة بعمليات التلوين والتي تعمل على تزويد الشعر والعين والجلد باللون المناسب. (حامد عبد العزيز الفقى: ٩٧٥).

ب - الغدد:

للغدد وإفرازاتها تأثيرات واضحة في عملية النمو، ومن أهم الغدد التي تؤثر في سرعة النمو في السنوات الأولى في حياة الطفل هي الغدد الصماء. وفيما يلي بعض الأمثلة لهذه الغدد:

أ - الغدد الدرقية:

توحد هذه الغدد أسفل الرقبة أمام القصبة الهوائية وتفرز هرمونًا يسمى الثيروكسين، وهو مركب يمكن تكوينه بإضافة اليود إلى اللبن والسمك من أغنى المصادر التي يكون منها الجسم هذا الهرمون. ويؤثر هذا الهرمون في النمو الجسمي والعقلي للفرد، والنقص في إفراز هذا الهرمون قبل البلوغ يسبب نقص الطول وتأحر في المشى والكلام والضعف العقلي.

أما النقص في إفرازه بعد البلوغ فإنه يؤدي إلى سقوط الشعر وبطء نبضات القلب. أما الزيادة في إفرازاته قبل البلوغ تؤدى إلى زيادة معدل النمو عن معدله الطبيعي، كما أن الزيادة في هذا الإفراز بعد البلوغ قد يؤدى إلى سرعة نبضات القلب وحساسية انفعالية شديدة، والفرد الذي يعاني من اضطراب الغدد الدرقية هو شخص دائم الاستفراز والانفعال.

ب- الغدُّد الصنوبرية:

توجد هذه الغدد أعلى المخ وتضمر قبل البلوغ، ووظيفة هرمونات هذه الغدة هي السيطرة على تعطيل الغدد التناسلية عن القيام بنشاطها في سن مبكر قبل سن البلوغ، والاختلال في إفرازات هذه الغدة من هرمونات قد يسبب ظهور الصفات الثانوية للمراهقة عند الطفل مبكرًا، وقد يؤدى هذا الاختلال في إفرازات هذه الغدة إلى موت الطفل.

ج - الغدة النخامية:

تتكون هذه الغدة من فصين وتتدلى من السطح السفلى للمخ في منتصف الرأس. وتفرز هذه الغدة العديد من الهرمونات، فيفرز الفص الأمامي حوالي ١٢

هرمونًا ويفرز الفص الخلفي هرمونين، وهرمون النمو من أحد الهرمونات التي يفرزها الفص الأمامي للغدة النخامية. إذا حدث أي نقص في هرمون النمو قبل البلوغ قد يؤثر على النمو الجسمي والجنسي للطفل، وقد يصبح الطفل قزمًا أو تضعف قواه العقلية وقواه التناسلية، أو قد يسبب ذلك انعدام القوى التناسلية للفرد.

وإذا كان إفراز هذا الهرمون أكثر من اللازم فإنه يؤدى إلى نمـو سريع شاذ للجذع والأطراف، ويصبح الفرد أطول من اللازم أى مصاب بمرض الطول. (حامد زهران : ١٩٧٧).

ج - النضج:

يعرف النضج بأنه بحموعة التغيرات التي تحدث داخسل الكائن الحي والتي ترجع أساسًا إلى التكويس العضوى، وخاصة الجهاز العصبي فالمسئول الأول عن النضج هو الجهاز العصبي للكائن الحي.

فالنضح هو عملية تطور ونمو داخلى يحدث للفرد منذ بداية مرحلة الإخصاب ويستمر خلال المراحل التالية، وهذا التطور يتم بطريقة لاإرادية ولا دخل للفرد فيه. ويولد الفرد مزودًا ببعض الأنماط الموروثة، ولكن هذه الأنماط لا تقوم بوظائفها رغم وحود المشيرات العنيفة، لأن الأعضاء الخاصة بها لم تصل بعد إلى مرحلة النضج.

فالنصج إذن هُو درجة معينة من النمو في بعض الأجهزة الداخلية للإنسان، وهذه الأجهزة تعتبر مستولة عن نمط معين استجابي (أحمد زكي صالح: ١٩٦٦).

إذن يمكن القول بأن النضج هو محصلة لتغيرات داخلية والوصول إلى درحمة معينة للنمو ولا دخل للإنسان فيها، فهو شيء يحدث سواء أردنا أم لم نرد.

ثانيًا: العوامل الخارجية:

أ- البيئة:

البيئة هي الجال الذي يوجد فيه الفرد، وللبيئة أهمية كبيرة في نمو وتكوين شخصية الفرد.

ولا يقصد بالبيئة مجرد الحدود الجغرافية التي يوحد بها الفرد، فالبيئة بالنسبة للنمو عبارة عن مجموعة من المؤثرات التي تؤثر في الفرد من بداية الحمل وحتى نهاية الإنسان.

هناك توعان من البيئة:

أ - البيئة قبل الولادية بالبيئة الخارجية

أ - البيئة قبل الولادية:

هى أول بيئة يعيش فيها الفرد، وهى بيئة الرحم، ولهذه البيئة أهمية كبيرة بالنسبة للحنين إذ يظل بها مدة تسعة أشهر. وتظهر في هذه البيئة الخصائص البشرية المميزة للحنين، وهو في هذه البيئة مغلف بالسائل الأمينوي Aminotic الذي يعمل على الحفاظ على درحة حرارة الجنين، ويعزله عن الضوء والصوت ويحميه من الصدمات المحتلفة. ويصل الغذاء للطفل عن طريق الحبل السرى.

يوجد بعد العوامل التي تؤثر على هذه البيئة :

- إصابة الأم بمرض معين أو ارتفاع في درجة الحرارة.
- إصابة الأم بحمى معينة قد تؤدى إلى الضعف العقلى.
- سوء التغذية مما يؤدى إلى ميلاد طفل ضعيف البنية.

ب - البيئة الخارجية:

إن ميلاد الطفل وحروجه للحياة يعنى أن العوامل الوراثية قد استقرت وأصبحت مستعدة لمواجهة البيئة الخارجية حسب قوانين ثابتة.

مؤثرات البيئة الخارجية :

أ – مؤثرات طبيعية :

ويقصد بها الظروف الطبيعية المحيطة بالفرد مثبل الظروف الجغرافية والإمكانات المادية، فالمعروف أن للبيئة الجغرافية آثار واضحة على نمو الأفراد وعلى تحديد خصائص نشاطهم.

ب- مؤثرات اجتماعية:

يعيش الوليد في بيئة احتماعية لها نظمها ومعاييرها وقيمها ومبادئها المختلفة، ومن خلال التفاعل مع هذه البيئة يتأثر بها وتؤثر فيه بشكل واضح.

فالإنسان كائن بيولوجى والبيئة الاجتماعية همى التى تعمل على تشكيله وإعطائه صفة الاجتماعية فتحوله من كائن بيولوجى إلى كائن اجتماعى (سعد حلال: ١٩٦٨).

وهكذا نصل إلى أن البيئة الاجتماعية هي التي تلعب الدور الأول والأخير في نمو الفرد وتساعد على تشكيل شخصيته التي يتفاعل بها مع الآخرين، وهي التي تصبغه بالصبغة الاجتماعية.

جـ- مؤثرات نفسية وانفعالية:

إن الظروف المحيطة بالوليد تعتبر بيئة نفسية ذات فاعلية وتأثير على النمو النفسى للطفل.

فالحو الأسرى الذى ينشأ فيه الطفل والعلاقات التى تربط ما بينه وبين أفراد الأسرة يكون لها أثرها الواضح على النمو.

فوجود الطفل وسط مناخ أسرى هادئ خال من المشكلات والاضطرابـات الأسرية يجعله ينمو نموًا سويًا من الناحية النفسية والانفعالية.

ب- الغذاء:

يساعد الغذاء على نمو الفرد وبناء خلاياه وإعطاء الجسم الطاقة اللازمة لـه. ويؤدى نقص الغذاء إلى تأخر النمو، وقد يؤدى إلى أمراض خاصة مثل لـين العظام والعشى الليلى، بالإضافة إلى أنه يقلل من مقاومة الفرد للأمراض.

أما سوء التغذية فقد يؤدى إلى نفس نتاتج النقص فى الغسذاء، وينتشر كل من نقص الغذاء وسوء التغذية فى المحتمعات المتخلفة وفى فترات الحسروب ويؤثر إلى حد كبير فى قدرات الأفراد التحصيلية والأدائية.

هذا وتتأثر شهية الفرد للغذاء بالنواحى الانفعالية، وكذلك تؤثر الانفعالات فى عملية هضم الطعام، فتعطل إلى حد كبير معدل انتقال الغذاء فسى الجسم ومدى تمثيله، وبالتالى على استفادة الجسم من الغذاء ويسؤدى الإفراط فى الغذاء إلى نتائج ضارة بالجسم لا تقل خطورة عن تلك التى يؤدى إليها كل من نقص وسوء التغذية. جـ - التعلم:

التعلم عملية أساسية في حياة الإنسان، فمن خلال عملية التعلم ينمي الإنسان أنماطًا متعددة من السلوك، وكل مظاهر النشاط البشرى ما هي إلا نتيجة لعملية التعلم. فالطفل منذ الميلاد وخلال مراحل نموه المختلفة يكتسب من البيئة المحيطة به أنماطًا متعددة من السلوك، وذلك من خلال عملية التعلم.

فالتعلم عملية أساسية وهامة في حياة الإنسان، فحياته بدون تعلم ليس لها أى قيمة، وإذا حاش الإنسان وفقًا لما لديه من سلوك فطرى دون تعلم فلاشك أنه سيصبح مثل الحيوان.

والتعلم عملية شاملة تتناول جميع حوانب الإنسان، فهى لا تقتصر على الحانب واحد فقط، بل تشمل جميع حوانب الإنسان أى أنه يحدث تعلم فى الجانب العقلى والانفعالى والاحتماعى، وفي طريقة إشباع الدوافع الأولية في السلوك بصفة عامة.

فالتعلم عبارة عن عملية داخلية يستدل على حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج المرتبة عليها وذلك في صورة تعديل يطرأ على سلوك الفرد سواء في الناحية الاحتماعية مثل اكتساب اتجاهات وقيم ومبادئ، ومن الناحية الانفعالية مثل تكوين العواطف والحب، ومن الناحية العقلية مثل اكتساب معلومات ومهارات للاستعانة بها عند التفكير في مواقف معينة، وذلك في محاولة للوصول إلى هدف معين أو حل بعض المشكلات المعقدة.

والتعلم يعني تعديــل في ســلوك الفرد نتيجــة للتدريب والممارسة، وليـَس

نتيجة للنضج أو النزاعات الموروثة أو الحالات المؤقتة كالتعب، ومقياس التعلم هو الدرجة التي يتعدل بها سلوك الفرد نتيجة لاكتساب الاتجاهات والمهارات والمشاعر، فإذا كان التعلم ضئيلاً كان التعديل ضئيلاً، وإذا كان التعلم شاملاً كان التعديل كبيرًا وأساسيًا في تكوين الفرد (سيد خير الله : ١٩٧٣).

مراحل النمو النفسي:

يمر الإنسان بمراحل عمرية مختلفة، وذلك منذ أن تتم لحظة الإحصاب إلى أن يصل لمرحلة الشيخوخة. معنى ذلك أن الإنسان يظل معدل النمو عنده يزداد تدريجيًّا عبر المراحل المختلفة إلى أن نصل لنقطة محددة ثم يعود ليضمحل مرة أحرى، وذلك مع وصول الإنسان إلى مرحلة الشيخوخة فمن المراحل العمرية التي يمر بها الإنسان.

أولاً: مُرحلة ما قبل الميلاد:

وتمثل هذه المرحلة أهمية كبيرة في حياة الإنسان، إذ تعتبر مرحلة تأسيسية بالنسبة لجوانب النمو المختلفة، وخاصة الجانب الجسمى، ففي هذه المرحلة لابد وأن تهتم الأم بصحتها حتى يتسنى لها أن تضع مولودها وهو في أتم صحة.

ثانيًا : موحل ما بعد الميلاد (المهد) "من الميلاد - سنتين" :

هذه المرحلة لا تقل أهمية عن مرحلة ما قبل الميلاد، فهذه المرحلة هي مرحلة العامين أو فنزة الرضاعة. فلابد في هذه المرحلة أن تهتم الأم بالزضاعة الطبيعية لأن هذا يساعد الطفل على أن ينمو نموًا طبيعيًا وسويًا، وذلك في جميع حوانب النمو المختلفة.

ثَالثًا : مرحلة ما قبيل المدرسة "من سنتين - ٦ سنوات" :

تمثل هذه المرحلة نموًا سريعًا في جميع حوانب النمو المختلفة، سواء كان المجسمي أو العقلي أو الانفعالي أو الاجتماعي. وفيها يستطيع الطفل أن يدرك البيئة المحيطة به وأن يتعامل ويتفاعل مع الآخرين.

رابعًا: موحلة الالتحاق بالمدرسة "من ٦ سنوات - ١٧ سنة":

نمثل هذه المرحلة التحاق الطفل بالمدرسة ومروره بالمراحل الدراسية المعتلفة، الابتدائية والإعدادية والثانوية، ونموه في جميع حوانب النمو حتى يصل إلى مرحلة النضج تدريجيًا.

خامسًا: مرحلة الالتحاق بالجامعة "من ١٧ - ٢١ سنة":

تمثل هذه المرحلة طفرة في النمو سواء كان النمو الحسمى أو العقلى أو الانفعالى أو الاحتماعي. وهي مرحلة تكوين الشخصية بصورتها المتكاملة. سادسًا: مرحلة المرشد "٢٦ سنة - ٤٠ سنة":

هي مرحلة تحمل المسئولية والاعتماد على النفس ومرحلة تكوين الأسرة.

سابعًا: مرحلة منتصف العمر " • ٤ سنة -- ٦٠ سنة":

تكوين الأسرة وتربية النشء والعمل على نموهم نموًا سويًا.

ثامنًا : مرحلة الشيخوخة :

وفيها يبدأ النمو في الاضمحلال تدريجيًا. فهى تعتبر مرحلة حساسة بالنسبة للإنسان، فهو يحتاج إلى كل عناية ورعاية، وذلك لأنها تعتبر مرحلة "رد الحميل"، فلابد أن يلقى هؤلاء الآباء والأمهات الرعاية الكاملة من قبل الأبناء الذين سهروا على واحتهم من قبل.

المراجع

- ۱ أحمد زكى صالح (۱۹۷۲): علم النفس الربوى، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة العاشرة.
 - ٢- حامد عبد السلام زهران (١٩٧٧) : علم نفس النمو، القاهرة، عالم الكتب.
- ٣- حامد عبد العزيز الفقى (١٩٧٥): دراسات فى سيكولوجية النمو، القاهرة،
 عالم الكتب.
 - ٤- سعد حلال (١٩٦٨) : المرجع في علم النفس، القاهرة، دار المعارف.
- ه- نواد البهى السيد (١٩٧٥): الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة،
 القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الرابعة.
- ٦ مصطفى فهتمى (١٩٧٩): سيكولوجية الطفولة والمراهقة، القاهرة، دار مصر
 للطباعة.

الفصل السادس

الشخصية

- * تعريفات الشخصية.
- * أهمية دراسة الشخصية.
 - * سمات الشخصية.
- * الانبساط والعصابية بعدان أساسيان في الشخصية.
 - * أثر الثقافة المصرية العامة على سمات الشخصة.
 - * سمات الشخصية وتحصيل المتعلم.
 - * نظريات في الشخصية.
 - * قياس الشخصية

إعسداد

الدكتور/ ناجي محمد قاسم

الشخصية Personal

تعتبر الشخصية من الموضوعات التي تحتل مكانًا هامًا في علم النفس الحديث وهي المصدر الرئيسي لجميع مظاهر السلوك وتعتبر بذلك نقطة البداية للدراسة التي تهدف إلى الكشف عن الفاعلية بشكل متكيف وسليم.

ويمكن تصنيف تعريفات الشخصية عند علماء النفس إلى ثلاث بمحموعات هي:

المجموعة الأولى: وترتكز على الشخصية باعتبارها منبها أو مشيرًا، فتهتم بالمظهر الخارجي للشخص وقدرته على التأثير في الآخرين.

المجموعة الثانية: وترتكز على الشخصية بأنها استحابات الفرد للمنبهات المختلفة التي تؤثر فيه.

المجموعة الثالثة: تنظر إلى الشخصية كمتغير وسيط بين المنبه والإستحابة أو على أنها تكوين فرضى داخلي أو تنظيم دينامي يمكننا من تفير سلوك الفرد.

النوع الأول من تعريفات الشخصية:

ينظر هذا النوع من التعريفات إلى الشخصية على اعتبار أنها مشير أو منبه أى كمؤثر احتماعي في الآخرين، وهذا النوع يركز على المظهر الخارجي للفرد وقدرته على التأثير في الآخرين. ويندرج تحت هذا النوع من التعريفات، تعريف كل من (ماى، فلمنج، لنك) وغيرهم.

- تعريف "ماى" R. May: الشخصية هي ما يجعل الفرد فعالاً أو مؤثرًا في الآخرين.
- تعريف "فلمنج" Flemming: الشخصية هي العادات أو الأعمال التي تؤثّر على الآخرين.
 - تعريف "لنك" Link: الشخصية هي مجموعة من تأثيرات الفرد في المجتمع.

- تعريف "واطسون" J. Watson: الشخصية هي مجموعة الأنشطة التي يمكن ملاحظتها عند الفرد بالملاحظة الفعلية للسلوك لفترات طويلة وكافية من الزمن تسم لنا بالتعرف الكامل عليه.

وهذا التعريف تأكيد لجميع ألوان النشاط التمى تلاحظها عند الفرد وهو يركز على اعتبار الشخصية مثير فقط.

ويذكر "جنثر" M. Gynther أن مثل هذا التعريف يجعلنا منذ الانطباع الأول أن نختار أصدقاؤنا أو يتأثر الملاحظ بأقوال الآخرين عن شخص، يدرك الشخص كما وصفه له آخر، وهذه الأحكام معرضة لأنواع كثيرة من الخطأ.

ويورد سيد غنيم بالتفصيل أن الأحد بالتعريف الشخصية كمثير يثير صعوبات ومشكلات كثيرة منها:

- ١- أنه يشير إلى أجزاء معينة فقط من نمط حياة الفرد، وعلى وجه الخصوص إلى
 حويته وقدرته على التعيير والتأثير في الآخرين.
- ٢- أنه ينظر إلى الشخصية من حيث قدرتها على التأثير في الآآ حرين، وليس من حيث تنظيمها الداحلي، فنظرته اذن نظرة سطحية حارجية.
- ٣- أن التطبيق الجامد لوجهة نظر الشخصية كمثير، يؤدى إلى موقف غريب كل
 الغرابة يُكون فيه الفرد الواحد عددًا غير محدود من الشخصيات.
- إن الأثر الكلى الذي يحدثه الفرد في المحتمع سوف يؤؤدى إلى تميسيز خطير بين
 درجات أعلى أو أقل في الشخصية.
- ه- إن من المستحييل أن ننكر أن لكل فرد صفات وحصائص متميزة وشخصية
 مستقلة عن ملاحظات الناس له.

النوع الثاني من تعريفات الشخصية:

ينظر إلى هذا النوع من التعريفات إلى الشخصية باعتبارها استجابات الفرد للمثيرات المختلفة ويحاولون وصف الشخصية بأنها الأنماط السلوكية المتعددة

التي يستجيب بها الفرد للمثيرات التي تقع عليه، سواء كانت هذه الأنماط تعبيرات في ملامح الوحه أو الإشارات الجسمية أو الحركات التعبيرية أو الأساليب الانفعالية أو طرق التفكير أو غير ذلك من الاستجابات.

وهذه المحموعة من التعريفات أكثر موضوعية من المحموعة الأولى نظرًا لامكان تطبيق أساليب البحث العلمي عليها.

ومن العلماء الذي أخدنوا بهذه التعريفات العالم "وودوورث" . R . Woodworth و"ماركويز" D. Marquis حيث عرفا الشخصية بأنها "الأسلوب العام لسلوك الفرد كما يظهر في عاداته التفكيرية وتعبيراته واتجاهاته وميوله وطريقته وسلوكه وفلسفته الشخصية في الحياة".

ومن بين القاتلين بهذا التعريف اليضًا كل من "ظويد البورت"، "حشرى" و"روباك".

- تعريف "فلويد ألبورت" F. Allport: الشخصية هي استجابات الفرد المميزة للمثيرات الاحتماعية وكيفية توافقة مع المظاهر الاحتماعي لبيئته.
- تعريف "جثرى" E. Guthrie: وهو سلوكى من أصحاب نظريات التعلم ويسرى أن "الشخصية هى العادات ونظام العادات ذات الأهمية الاحتماعية والتي تكون ثانته وتقاوم التغير".
- تعريف "روباك" Roback: الشخصية هي مجموع استعداداتنا المعرفية والانفعالية والنزوعية.

وتعتقد تعريفات الشخصية كاستجابة، بأن هذا التعريف قد يصل إلى درجة من العمومية والشمول حتى أنه يغطى جوانب أكثر مما يمكن التعامل معه في الواقع فعلاً، ذلك ان الاستجابات أو العادات أو الأنشطة التي يقوم بها الفرد قد يصل تعددها وكثرتها إلى درجة يصعب حصرها.

وتنقد كذلك بأن الشخص الواحد حين يواجه بنفس المشير، لا يستحيب دائمًا بنفس الاستجابة، كما أن شخصين مختلفين قد يستجيبان بنفس الاستجابة،

ولكن لأسباب مختلفة تمامًا، فعدم استجابات الفرد الواحد أحيانًا وتشابه استجابات الأفراد المختلفين أحيانًا أخرى يوحى بضرورة تعديل نظرتنا للشخصية كاستجابة. النه ع الثالث من تعريفات الشخصية:

يذهب هذا النوع من التعريفات إلى ان الشخصية عبارة عن متغير وسيط ين المثيرات والاستجابات Intervening Variable between S and R ومن أمثلة هذا النوع من التعريفات تعريف "جوردن ألبورت" وتعريفات كل من "وارن" و"أيزنك".

- تعريف "جوردن البورت" G. Allport: الشخصية هي "تنظيم ديناميكي داخل الفرد مكون من أجهزة نفسحسمية تحدد سلوكه وتفكيره الميزين له".
- تعريف "وارن" H. Warren: الشخصية هي ذلك التنظيم المتكامل لكل خصائص الفرد المعرفية والوجدانية والنزوعية والجسمية، كما تكشف عن نفسها في تميز واضح عن الآخرين.
- تعریف "أیزنك" H. Eysenck: الشخصیة هی ذلك التنظیم الشابت والدائم إلى حد ما، لطابع الفرد ومزاحه وعقله وبنیة حسمه، والذی يحدد توافق الفرد تحاه بیئته.
- تعريف "مورتون بونس" M. Prince: الشخصية هي المجموع الكلى لما لدى الفرد من استعدادات بيولوجية موروثة ودوافع ونزعات وغرائز وشهوات بالاضافة إلى النزعات والاستعدادات المكتسبة. وهذا التعريف يركز على المحوانب الداخلية والمفاهيم الدينامية للشخصية.
- تعريف "لنتون" Jinton: الشخصية هي المحموع المنظم للعمليات النفسية والحالات التي تخص الفرد وترجع إليه.
- تعريف "جيلفورد" J. Guilford: شخصية الفرد هي ذلك النموذج الفريد الذي تتكون منه سماته.

ويذكر أنه أسس تعريفه هذا على مسلمة تبدو أن الجميع يوافقون عليها ويصدق حتى على التواتم الصنوية - مؤداها أن كل شخصية فريدة.

- ويذكر سيد غنيم أن أنصار هذا النوع من التعريف ينظرون إلى الشخصية كوحدة موضوعية أو كشىء له وجود حقيقى، فهم يسلمون أن الإنسان متصل بالعالم المحيط به، يتأثر فيه في كل مرحلة من مراحل حياته، ولذا فالشخصية تاريخ ماض وحاضر راهن.

وينظرون كذلك إلى الشخصية باعتبارها تنظيمًا داخليًا يمكننا من تفسير مظاهر السلو المختلفة للفرد، فهمى نوع من الوحدة الداخلية التى تحدث التآزر والتكامل بين جميع أفعال الفرد.

- ويعرف "ريموند كاتل" R. Cattell الشخصية تعريفا رياضيًا يتفق تمامًا مع ما أطلق عليه معادلة التخصيص Specification Equation والتي يبدأ منها التحليل العالمي فيذكر "أن الشخصية هي ما يمكننا من التنبؤ بما سيفعله الشخص عندما يوضع في موقف معين.

ويعبر "كاتل" عن هذا التعريف على شكل المعادلة الآتية: R = F(SxP) R = K حيث m = 1 استحابة الفرد السلوكية R = 1 m = 1 m = 1 m = 1 m = 1 m = 1

و تعنى أن الاستجابة دالة لخصائص كل من الثير والشخصية.

د- دالة - F

-ويعرف لويس كامل وآخرون الشخصية تعريفًا إحرائيًا فيقولون:

أنها ذلك المفهوم أو ذلك الاصطلاح الذي يصف الفرد من حيث هو كل موحد من الأساليب السلوكية والادراكية المعقدة التنظيم، والتي تميزه عن غيره من الناس وبخاصة في المواقف الاجتماعية.

- ويعرف صلاح مخيمو وعيده ميخائيل وزق الشخصية "بأنها هسى هذا الانتظام الدينامي داخل الغرد الأجهزته الغرعية والذي يحدد توانقاته مع البيئة".
- ويعرف ميد خيرى الشخصية بقوله: هي ما يمكن أن يكون عليه القرد من خصاتص تجعله فريدًا في صفات تميزه عن غيره من الإفراد، وتسعى لأهداف خاصة به وهو على صلة وثيقة بالعالم حوله.
- ويعرف فؤاد أبو حطب الشخصية بقوله "يقصد بالشخصية مفهومًا يعتمد من الوجهة المنطقية على مسلمة أن كل إنسان كائن فريد متميز بذاته وهو لا يمكن أن يكون كذلك إلا إذا اختلف مع الآخرين بالطبع، وأنه يتشابه معهم في بعض النواحي إلا أننا لو تناولنا النمط الكلى الفريد لخصائصه نجده مختلفًا عنهم وهكذا نستطيع تعريف الشخصية في اطار القردية "بأنها النمط الكلى الفريد للسمات التي تميز الشخص عن غيره من الأفراد.
- وقد لخص أهد زكى، وأهمد عزت راجح وغيرهم أهم العوامل التمي تؤثر على تكوين الشخصية وهي تنحصر فيا يلي:
 - ١- الموقع الجغرافي للوطن الذي ينشأ فيه الشخص.
 - ٢- المستوى الاقتصادى الاحتماعي.
- ٣- مستوى التعليم وفرص اكتساب الخيرات والمهارات الاحتماعية والمعرفية
 المحتلفة.
 - ٤- المعايم الأخلاقية والاجتماعية.
 - ٥- الجنس.
 - ٦- الظروف الأسرية المختلفة.
 - ٧- أتواع الثقافات ودرحة التعلم.

من خلال العرض للاتحاهات المختلفة الخاصة عاهيه الشخصية ينصح أن الشخصية تجريد علمي وظاهرة مستتجة لا تلاحظ مباشرة إذ أنها تكوين فرضي نفترض وجوده، أو نوع من الأطر أو المبادئ المنظمة لملاحظتنا للسلوك وتفسيره والتنبؤ به وضبطه وهي تنظيم وتكامل ودينامية وتنظيمها يتضمن عمل كل من العقل والجسم في وحدة لا سبيل إلى إنفصامها وهي وحدة مميزة خاصة بالفرد والتفرد هو الوحدة المميزة للإنسان.

أهمية دراسة الشخصية

الشخصية هي نموذج Pattern حياة الفرد، وهي ليست جزءًا من الفرد قابلاً للعزل، كالذراع أو الكبد، بل هي وسيلة لفهم كل ما يعمل فإذا عرفنا شخصية إنسان استطعناأن نتنبأ بسلوكه في أنواع كثيرة من الظروف، فهي تعرفنا ما سوف يتنبه إليه، وما سوف يسعى إليه وما سوف يتجنبه، وفيم يحتمل له أن ينجح أو يفشل. فهي مبدأ نستخلصه من ملاحظة أحداث سلوكه المتكررة تكرارًا له مغزاه.

الشخصية موضوع اهتمام الكثيرين، فعامة الجمهور المثقف يهتم بدراسة الشخصية وكذلك الفنانين والشعراء ومؤلفي القصص والمسرحيات ورحال الدين والساسة والتحارة والرعية.... فكل إنسان يريد فهم نفسه حتى يستطيع العيش فسي سلام معها ومع الآخرين في علاقات راضية مرضية.

وكل إنسان بحاجة إلى معرفة شيء عن الأشخاص الذين يأتلف معهم، وفهم شخصيات الناس الآخرين يتطلب مهارة لا تقل أهمية عن القدرة على المشي أو الكلام وكذلك يعتمد على تجارب حياتنا الخاصة، وعلى ما نصادفه من نجاح أو فشل في معاملة االآخرين والتكيف معهم.

إذا مصادر فهمنا الشخصية هي التجربة الحية والمعرفة المنتولة، وكذلك المعرفة المستمدة من الدراسة العلمية للشخصية التي يمكن أن تضيف شيئًا للمعرفة الشائعة وأن تصلح من عيوبها من نواح معينة، وأن تغير نقاطها الغامضة.

أ- الشخصية وعلاقاتها بالعلوم الأخرى :

يشترك في دراسة الموضوع الشخصية علوم أهمها علم النفسس الاحتماعي والطب النفسي.

فيدرس علم النفس الشخصية من ناحية تركيبها أو أبعادها الأساسنية وغوها وتطورها ومحدداتها الوراثية والبيئية وطرق قياسها، كل ذلك على أساس

نظريات متعددة، كثيرًا ما تكون متباينة متصارعة، والهدف العام من هذه الدراسة هو التنبؤ يما سيكون علية سلوك الفرد في موقف معين حتى يمكن ضبطه والتحكم فيه.

ويهتم علم الاحتماع بدراسة الشخصية الانسانية من حيث نتاج الحضارة أو ثقافة معينة تشمل على أنساق أو أنظمة احتماعية وتنظيمات كالزواج والأسرة والدين والنظام السياسي والقانون وغيرها.

ويحاول الطب النفسى دراسة مفهوم الشخصية ووصفها وقياس الخصائص التى تستند إليها معتبرًا ان الشخصية تقع فى القلب من الطب النفسى. وتتأثر الدراسة السيكولوجية للشخصية وتعتمد شأنها فى ذلك شأن علم النفس كله، بتيارين هامين هما الدراسات الاجتماعية والعلوم البيولوجية، والشخصية هى همزة الوصل بينهما.

ب- الشخصية وعلم النفس الحديث:

لدراسة الشخصية في علم النفس وظيفة تكاملية، فلقد ذكر حاردنر مورفى G. Muiphy أنه إذا أراد عالم النفس معرفة جميع العلاقات والروابط الداخلية داخل الكائن العضوى دفعة واحدة، وكذلك تسلسل القوانين التي تحكم هذه العلاقات، فلابد من أن يهتم ويعتنى بدراسة سيكولوجية الشخصية.

ويذكر سيد غنيم (١٩٧٥) "أن علم النفس الشخصية يمكن أن يكون إذن ذلك الفرع الخاص من علم نفس العام الذي يؤكد الكل أو العلاقات العضوية داخل هذا الكل".

ج- الشخصية والخلق:

ينبغى ألا نخلط بين كل من الشخصية Personality والخلق Personality فبعض المؤلفين يرادفون بينهما، بينما يرى البعض الآخر أن الشخصية مصطلح عام يشمل الخلق أو أن الخلق هو الشخصية عندما ينظر إليها بمنظور أخلاقي فنحكم

على سلوك الشخص بأنه صالح أو طالح خير أو شرير، فالسرقة والخيانة من سمات الخلق، في حين أن التفاعل أو الانطواء أو مرونة التصرف من سمات الشخصية.

فالخلق اصطلاح تقيمي، يشير إلى سمات شخصية معينة من حيث هي مقبولة أو غير مقبولة احتماعيًا، مثل الأمانة وضبط النفس وعكسها. أي أن الخلق هو "الشخصية مقيمة احتماعية" بينما الشخصية هي "الخلق دون تقيم".

وبعبارة أخرى فالخلق حانب من الشخصية وليس الشخصية كلها. إنه نظام من الاستعدادات أو السمات التي تمكننا من التصرف بصورة ثابتة نسبيًا حيال المواقف الأخلاقية، كما يتميز عنها أيضًا بتوكيده الناحية الارادية الشعورية من السلوك.

الشخصية والمزاج:

يقصد بالمزاج Temperament بأنه هو جملة الصفات التي تميز انفعالات الفرد عن غيره، ومن ثم فهو يؤلف جانبًا من الشخصية لا الشخصية كلها. وهو جانب محدد غالبًا بالعوامل التكوينية والفطرية - كالحوافز الفطرية وتأثيرات الغدد الصماء أو العوامل الفسيولوجية الأخرى على سلوك الشخص، وميول عامة معينة وراثية وعلى الصحة العامة للفرد.

ويعرف "وارن" (Warren, 1934) المزاج بأنه الطبيعة الانفعالية العامة للمرد كما تحددها الوراثة وتاريخ الحياة.

ويعرفه كذلك "ألبورت" (Allport, 1937) بأنه الطبيعة الانفعالية المميزة للفرد، ويشمل مدى قابليته للاستثارة الانفعالية، وقوة وسرعة الاستجابة المألوفة لديه، ونوع الحالة المزاحية السائدة عنده، وتقلب وشدة هذه الحالة. ويذكر أن المزاج يشير إلى الطقس الداخلي للفرد. فعندما نقول أن شخصًا ما مرح أو بطئ وخامل أو من السهل أن نفزعه أو نخيفه، أو أن له ميولاً جنسية قوية أو ضعيفة، أو أن له مزاجًا مخيفًا أو أن شخصًا ما بطئ الحركة بطبيعته، وأن آخر تسهل إثارته أو أنه ملئ بالحيوية... فإننا في كل ذلك نصف المزاج.

ويذكر أحمد عزت راجح (١٩٧٠) أن المزاج هو مجموعة الصفات المميزة لطبيعة الفرد الانفعالية ومن بينها.

١-درجة تأثر الفرد بالمواقف التي تثير الانفعال. هـل هـو تـأثر سطحي أو عميـق:
 سريع أم بطئ؟

٢-نوع الاستحابة الانفعالية: هل هي قرية أو ضعيفة، سريعة أم بطيئة؟
 ٣-ثبات حالاته المزاجية أو تقلبها.

٤-الحالة المزاحية الغالبة على الفرد: هل هي المرح أو الانقباض أو الاهتياج أو التحهم؟

ولا يجب أن نظر إلى هذه التقسيمات البادية كثنايا، على أنها تصنيفات حادة بل على شكل توزيع اعتدالي.

ويقدم "باس، بلومن" (Buss & Plomin, 1975) نظرية حديثة عن المزاج تتضمن أربعة أمزحة هي الانفعالية والنشاط والاجتماعية والاندفاعية .Emotionality, Activity, Sociability and Impulsivity

١ - الانفعالية:

وهى مرادفة لشدة الاستحابة، والشخص الانفعالى من السهل إثارته ويمكن أن يعانى من مزيد من الحالات الوحدانية، وقد يظهر على الشخص كمزاج قوى أو ميل نحو الخوف مع تقلبات عنيفة للحالة المزاجية، أو كل هذه المظاهر.

: Activity النشاط - ۲

فالشخص النشط النموذجي، شخص مشغول دائمًا وفي عجلة، ويفضل أن يظل في حركة دائبة، لا يكل، حيوى ونشط في حديثه وأفعاله.

"- الاجتماعية Sociability - ا

وتتكون أساسًا من الميل إلى الصحبة والاحتماع، أو الرغبة الشديدة في التواجد مع الآخرين والتفاعل معهم، والشخص الاحتماعي أكثر استحابة للآخرين.

٤ - الإندفاعية Impulsivity

وتتضمن الميل إلى الاستجابة بسرعة أكثر من الميل إلى كف الاستجابة وهذه الجوانب الأربعة متداخلة مع بعضها البعض، كما أن لها أساسًا وراثيًا قويًا. ويمكن النظر إليها على أنها عوامل أولية ضيقة ومائلة، ويمكن أن يستوعبها عامل واحد راق ذو رتبة ثانية وهو المزاج.

ويذكر حلمى المليحى (١٩٨٤) أن الخلق والمزاج من مقومات الشخصية، ولكنهما لا يؤلفان الشخصية بأسرها، فالأول يميز المظهر الاحتماعي، والثاني يميز المظهر الانفعالي.

الشخصية والذكاء:

· هناك خلاف بين علماء النفس في علاقة الذكاء بالشخصية، فالبعض يرى أن الذكاء منفصل عن الشخصية، ويعتقدون في وجود اثنين من التنظيمات السلوكية المستقلة في السلوك البشرى أولهما التنظيم المعرفي الذي يرتبط بالذكاء والقدرات العقلية، وثانيهما التنظيم الوجداني أو الشخصية والجوانب الانفعالية المتعلقة بالمواقف الاجتماعية والتكيف لها.

ويرى الآخرون أن الذكاء أحد مكونات الشخصية، ومنهم "كاتل" Cattell الذي يضع الذكاء كأحد عوامل استخباره للشخصية ذى الستة عشر عامًا. وكذلك يرى "أيزنك" Eysenck أن الذكاء مستقل نسببيًا عن أبعاد الشخصية الأخرى، ولكنه يتفاعل معها جميعًا بطرق معقدة ومتعددة.

ويذكر أحمد عزت راجح أن الذكاء من تعريفه قدرة ومرونة في التكيف، لذا فهو جزء متكامل من الشخصية كالخلق والمزاج، لكن كثيرًا من علماء النفس وأطباء النفس المحدثين يستبعدون الذكاء وغيره من القدرات العقلية من بناء الشخصية فعند الحكم على شخصية فرد أو قياسها اقتصروا على السمات الاحتماعية والخلقية والمزاجية ليس غير، كما أنهم لا يعدون ضعف العقل اضطرابًا في الشخصية.

الشخصية وبنية الجسم:

يقصد ببنية الجسم Physique أو الشكل الخارجي له بأنه هو التركيب البدني الظاهر لجسم الإنسان ونمط العلاقات بين مختلف أعضائه، وهمو يقاس كميًا بدقة وتحدده معاملات متعددة.

وقد حدد "أيزنك، وريز" (Eysenck & Ress, 1960) الأبعاد الأساسية لبنية الجسم وهما عامل حجم الإنسان (ضخم - متوسط - نحيل) وعامل نمط الجسم (طول القامة - طول الجذع - طول الذراع) من ناحية الامتداد الطولي ومن ناحية الامتداد العرضي (محيط الصدر - محيط أعلى الفخذ - عرض كل من الجمحمة والصدر والحوض).

وقد استنتج أيزنك من دراساته أن هناك علاقة بين البنية النحيلة وكل من الانطواء والعصابيين يميلون إلى النقط الضخم والعصابيين يميلون إلى النمط النحيل.

وخلاصة القول أنه يوجد ارتباط بين التركيب الجبلي والشخصية، وأن بنية الجسم تتحدد على أساس وراثي بالدرجة الأولى.

سهات الشخصية

قد نحكم فى حياتنا اليومية على شخصيات الأفراد أحكامًا عامة أو باستخدام صفة واحدة فقط، فنقول أن فلانًا ذو شخصية قوية أو جذابة أو أن هذا شخص طيب بينما الآخر شرير، ووصف الشخصية فى ضوء خاصية واحدة أو صفة مفردة ليس من خصائص التفكير العلمى.

وعلم النفس لا ترضيه هذه الانطباعات العامة ولا تغنيه فهو ينظر إلى الاستشارة في مشكلة يعانيها، أو الذي يذهب إلى العيادة النفسية لمعونته على اختيار مهنة، ينظر إلى هؤلاء نظرة كلية من زوايا مختلفة، هذه الزوايا هي ما تسمى "سمات الشخصية Personality Tracts" ومن ناحية أخرى إذا ما لاحظ التلاميذ في الفصل الفصل أن تلميذًا ما سريع الغضب يثور لأتفه الأسباب مع زملاته في الفصل ويغضب بسرعة فإنه يوصف بأنه "عصبي".

وإذا ما لاحظ التلاميذ والمعلم أيضًا أن تلميذًا آخر له أصدقاء كثيرون ويجب أن يكون معهم دائمًا، ويقدم لهم خدمات ويحب الحفلات والاجتماعية والزيارات فإن مشل هذا التلميذ يوصف بأنه اجتماعي وإن صفات "عصبي" و"اجتماعي" وغيرها من الصفات التي يمكن أن نصف بها مختلف الأفراد، ما هي حبير سيكولوجي فني- إلا السمات.

والسمات التي تميز شخصيات الناس بعضها عن بعض ليست سمات طارئة عابرة عارضة أي تتوقف على المواقف الخاصة التي تعرض للفرد بل سمات ثابتة نسبيًا وعلى هذا فمعرفة سمات معينة لشخص تعين على التنبؤ بسلوكه إلى حد كبير.

مفهوم السمة:

المقصود بلفظ "سمة" لغمة هي العلامة المميزة والسمة : هي أي حاصية يختلف فيها الناس، أو تتباين من فرد لآخر. مثال ذلك، القول بأن فلانًا مسيطرًا وآخر مستكين، أو هذا حبان، وذلك شجاع أو حرىء.

وقد تكون السمة استعدادًا فطريًا كالسمات المزاجية مثل شدة الانفعال أو ضعفه، والاتزان الانفعالي أو تقلبه.

وقد تكون السمة مكتسبة كالسمات الاجتماعية، مثل الأمانـة أو الخداع، والصدق أو الكذب والشفقة أو القسوة، وكذلك الميول والاتجاهات والعواطف.

ويميز "كاتل" R. Cattell بين خصائص السلوك الظاهرى والتى أطلق عليها "سمات سطحية" Surface Traits وما يقع تحتها من خصائص عميقة لا يمكن ملاحظتها كاللوافع الكامنة والتى أطلق عليها "سمات أساسية" Source Traits أو هذه السمات الأساسية هي المصادر الأولية التي تتفرع عنها السمات السطحية أو الظاهرة. إنها التكوينات الأساسية التي تصنف السمات السطحية.

ويمكن تفسير العلاقة بين السمات الأساسية والسمات السطحية إحصائيًا كما يلي :

إذا وحد من التحليل العاملي Factor Analysis أن هناك ارتباطًا بين مجموعة من السمات السطحية، فسر ذلك على أن هذه السمات تنبع من مصدر واحد، وهو عامل مشترك بينها جميعًا، وهى لذلك ترتبط فيما بينها، وهكذا يعبر هذا "العامل" كميًا عن السمة الأساسية المسئولة عن ظهور تلك المجموعة من السمات السطحية أو الصفات الظاهرة للسلوك - فالعامل هو التعبير الإحصائي أو الكمى عن إحدى المسمات الأساسية للشخصية أو إحدى المكونات الأساسية للشخصية.

ورغم ارتباط مجموعة من "السمات السطحية" البسيطة في تكوينات أكـثر تعقيدًا هي "السمات الأساسية لا ترتبط فيما بينها، وهي بذلك تعتبر عوامل مستقلة، وتكون المتغيرات الأساسية في الشخصية.

ولقد تعددت تعريفات علماء النفس واختلفت تبعًا لاختلاف نظرتهم ونظرياتهم عن الشخصية، وفيما يلى أهم تعريفات السمات لدى بعض علماء النفس.

- تعریف "ألبورت" F. Allport «السمة تركیب نفسی عصبی لدیه القدرة علی إعادة المثیرات المتعددة إلی نوع من التساوی الوظیفی، كما يعمل علی إصدار و توجیه أشكال متساویة و متسقة من السلوك التكیفی أو التعبیری».
- تعريف "أيزنك" Eysenck «السمات هي مجموعة من الأفعال السلوكية التي تتغير معًا».
- تعریف "جیلفورد" J. Guilford «السمة أی حانب نستطیع أن نميزه وذو دوام نسبی وعلی أساسه يختلف الفرد عن غيره».
- تعريف "كاتل" R. Cattel «السمة بحموعة ردود الأفعال والاستجابات التي يربطهما نوع من الوحدة التي تسمح لهذه الاستجابات أن توضع تحت اسم واحد، ومعالجتها بنفس الطريقة في معظم الأحوال.
- التعريف في معجم العلوم الاجتماعية «السمة خصلة أو ميزة مستقرة في الشخصية، ونحن لا نشاهدها ولكن نستنتجها من مشاهدتنا مظاهر سلوكية، ونتنبأ على أساسها بأن سلوك الفرد في المستقبل القريب سيمضى في اتجاه معين، ولها في استعمالاتنا الحديثة حانبان رئيسيان هما:

أ- جانب إحصائي ب- جانب عضوى

ولا تعارض بينهما إلا أن لكل منهما بعض المقتضيات المنهجية التـــى ينفــرد بها دون الآخر.

- التعريف في موسوعة علم النفس «السمة ميزة فريدة في الفكر أو الشعور، أو الفعل، قد تكون متوارثة أو بحىء بواسطة الاكتساب والتعلم، ومن هنا فهي مفهوم أساسي مستخدم في مدارس علم النفس لتحليل بنية الشخصية على اعتبار أنها فهج من السلوك يتميز به الفرد.
- ويعرف أحمل عبد الخالق «السمة بأنها خصلة أو خاصية ذات دوام نسبى يمكن أن يختلف فيها الأفراد فتميز بعضهم عن بعض أى توجد فروق فردية فيها وقد

تكون السمة وراثية أو مكتسبة، أو يمكن أن تكون كذلك حسمية أو معرفية أو انفعالية أو متعلقة بمواقف احتماعية.

- كما يذكر فؤاد أبو حطب «أن السمة تكون أحادية القطب في مقابل سمات ثنائية القطب، فالسمة ذات القطب الواحد Unipolar تلك التي تمتد من الصفر إلى أكبر مقدار، أما السمات ذات القطبين Bipolar التي تمتد من قطب إلى قطب مضاد مار بنقطة الصفر.

من التعریفات السابقة یتضح أنها تشترك جمیعًا أو تحتوی على عناصر مشتركة من كون السمة خاصية فريدة متميزة للفرد قد تكون مكتسبة أو موروثة، كما أن لها طابع الدوام والاستقرار النسبى كما يتضح لنا ما يلى:

١ - مفهوم السمة مفهوم كمى في جوهره، ومعنى ذلك أن السمة يمكن أن تخضع للقياس بحيث تصبح الفروق فروقًا في الدرجة وليس فروقًا في النوع.

Y-أن السمة نوع من التكوينات الفرصية Hypothetical Constructs

٣-أن السمة قد تكون ذات قطب واحد أو تكون ذات قطبين وذات القطبين تمر
 بالصفر ممتدة من قطب إلى قطب مضاد.

٤-تعتبر السمات الانفعالية ضمن التنظيمات السلوكية المتعلقة بالمواقف الاجتماعية،
 وهذه السمات يمكن كشفها ووصفها وإخضاعها لعملية القياس.

السمة تتوزع درجاتها باستمرار من طرف منحنى التوزيع الاعتدالي إلى الطرف
 الآخر.

٣-السمات المزاحية عادة ثنائية القطب، إذ نتحدث مشلاً عن الانبساط مقابل الانطواء، والمرح مقابل الاكتئاب، والسيطرة مقابل الخضوع، والهدوء مقابل العصابية، وتوجد نقطة الصفر في مكان متوازن فيه الصفتان بدرجة متساوية، بحيث لا نستطيع أن نصف الفرد بأنه لديه غلبة لواحدة منها أو لأخرى.

والفروق بين الأفراد بالنسبة لسمة معينة من هذه السمات همي فروق في الدرجة أكثر منها فروق في النوع.

الانبساط والعصابية بعدان أساسيان في الشخصية :

أصبح من المؤكد إلى حد بعيد أن الانبساط والعصابية من بين الأبعاد الهامة والأساسية في بحوث الشخصية التي تجرى في ضوء علم النفس الأوروبي والأمريكي وأيضًا يمكن أن تنسحب هذه النتيحة على المصريين برغم وجود الفروق الحضارية ورغم تنوع خصائص هذه العينات أو اختلاف الاستخبارات.

فالانبساط والعصابية هما العاملان اللذان تتوفر القرائن العديدة على أنهما أكثر العوامل الأساسية في الشخصية الإنسانية.

ولقد بينت كثير من الدراسات أن الانبساط والعصابية عاملان بارزان في التراث السيكولوجي منذ ألفي عام وأنهما يمكن تكرار استخراجهما بدرجة كبيرة من الدقة في الدراسات التي أجريت على مفحوصين من الذكور والإناث، وأنهما يظهران في مختلف الأعمار ابتداء من سن السابعة، وأيضًا يظهران لمدى مجموعات من المفحوصين يختلفون بدرجة واسعة في التعليم والذكاء.

ومن أهم هذه الدراسات ما قام به العالم الإنجليزى "أيزنك" ومساعدوه من الباحثين حيث اعتمدوا على التحليل العاملي عن عاملي الإنبساط والعصابية وطبقوا اختبارات موضوعية أجروها على عدد كبير من الأفراد وقاموا بتحليل نتائجها إحصائيًا وتوصلوا إلى أن هناك ثلاثة عوامل أو أبعاد أساسية في الشخصية هي :

الانبساط Extraversion - العصابية Neuroticism الذهانية

وكذلك قام أحمد عبد الخالق بدراسة عاملية لبعدى العصابية والانبساط لدى عينات مصرية متنوعة في عدد من المتغيرات المستقلة كالعمر والجنس والمهنة والتعليم وعدم السواء وغيرها، وذلك بتطبيق ستة استخبارات تقيس الانبساط والعصابية على ١٧٠٤ مفحوصًا تمتد أعمارهم من (١٥ – ٤٥) عامًا وبعد تدوير عاور العوامل سواء المتعامد أو المائل – استخراج عاملا العصابية والانبساط بنفس القسمات ونمط التشعبات لدى جميع العينات.

الانبساط / الانطواء Extraversion / Introversion:

الانبساط / الانطواء بعد ثنائى القطب يجمع بين المنبسط الخالص كطرف، والمنطوى النموذجى كقطب مقابل، مع درجات بينية متصلة ومستمرة دون وجود ثغرات أو تقطع، بحيث يشتمل هذا البعد على جميع الأفراد، فلكل منهم مركز عليه ولا يوجد أحد منهم خارج نطاق هذا البعد أو إطاره إذ أنه يستوعب كل التباين الحقيقى (الفروق الفردية) إذا ما قيس بأحد أدوات القياس الدقيقة، فالمسألة إذًا فى هذا البعد وغيره من الأبعاد مسألة فروق كمية فى الدرجة وليست أمر فروق كيفية فى النوع.

ويصف "أيزنك" كل من المنبسط والمنطوى وصفًا إحراثيًا في الصورة النموذجية النمطية لكل منهما كالآتي:

* فالمنبسط الخالص: شخص احتماعى يحب الحفلات وله أصدقاء كثيرون ويحتاج إلى أناس حوله يتحدث معهم ولا يحب القراءة أو الدراسة منفردًا، ويسعى وراء الإثارة ويتطوع لعمل أشياء ليس من المفروض أن يقوم بها، ويتصرف بسرعة دون ترو، وهو شخص مندفع على وجه العموم وهو مغرم بعمل المقالب دون قصد شرير واحاباته دائمًا حاضرة وغير مكترث، ويحب الضحك والمرح ويفضل أن يكون دائم النشاط والحركة وأن يقوم بأعمال مختلفة، ويميل إلى العدوان وينفعل بسرعة، ويمكن القول بصفة عامة أنه لا يسيطر على انفعالاته بدقة، ولا يعتمد عليه أحيانًا.

* والمنطوى الخاص: شخص هادئ ومترو ومتأمل، ومغرم بالكتب أكثر من غيره من الناس، ومحافظ ومتباعد إلا بالنسبة لأصدقائه المقربين، وهو يميل إلى التخطيط مقدمًا، أى أنه ياريث قبل أن يخطو أى خطوة ويتشكك فى التصرف المندفع السريع. ولا يحب الإثارة، ويأخذ أمور الحياة اليومية بالجدية المناسبة، ويحب أسلوب الحياة الذى تم تنظيمه بطريقة حيدة، ويخضع مشاعره للضبط الدقيق ويندر

أن يسلك بأسلوب عدواني، ولا ينفعل بسهولة ويعتمد عليه، ويميل إلى التشاؤم، و يعطى أهمية كبيرة للمعايير الأخلاقية.

: Neuroticism / Stability العصابية / الاتزان

العصابية / الاتزان الانفعالى بعد ثنائى القطب على شكل متصل يجمع بين مظاهر حس التوافق والنضج أو الثبات الانفعالى كطرق، وبين اختلاف هذا التوافق وعدم الثبات الانفعالى كطرف مقابل، والعصابية ليست هى العصاب أو الاضطراب النفسى، بل هى الاستعداد للإصابة بالعصاب، والفروق بين العصابى وغير العصابى ليست فروقًا كيفية بمعنى أن يكون الشخص عصابيًا أو غير عصابى، بل هى فروق كمية في أساسها.

وبعد العصاب خاصية لتجميع البشر ولكن بدرجات متفاوتة، ويترتب على ذلك أن لكل فرد درجة ومركز على هذا المحور أو البعد. فإذا تحدثنا عن العصابية فإنما نتحدث بنفس الدرجة عن السواء عن طريقة مقلوبة.

فالعصابية إذن بعد عاملي يكون متصلاً من السواء إلى الطرف العصابي فالنقط التي تقترب من الطرف الموجب للمتصل تمثل الشخصيات المتكاملة والثابتة انفعاليًا وغير العصابية، أما النقط التي تتجه نحو الطرف السالب للمتصل الفرضي فتمثل الشخصيات ضعيفة التكامل وغير الثابتة انفعاليًا أي العصابية.

وتأثر العصابية بعوامل البيشة كما تقاس بالاختبارات ولا تعكس النمط الوراثي نظرًا لأن العصاب = العصابية × المواقف العصبية.

والانبساط والعصابية بعدان متعامدان أى مستقلان، وأن لكل شخص درجة مستقلة ومركز على كلا البعدين، ومن خلال معرفتنا لدرجة الشخص على بعدى الانبساط والعصابية، يمكن أن نحدد مكانًا في واحد من هذه الأرباع التالية.



ولكن يوجد تحوط هام جدًا وهو أن هذه الأرباع ليست نئات منفصلة بل أبعادًا متصلة، وقد وضعت بهذا الشكل لمحرد توضيح احتمالات التصنيف العام والتقريبي، علمًا بأن الشخص المتوسط على كلا البعدين هو الأكثر شيوعًا وتكرارًا. أثر الثقافة المصرية العامة على سمات الشخصية لدى الأفراد:

توصل عمد إسماعيل (١٩٧٧) في دراسة له أن للثقافة المصرية تأثير كبير على سمات الشخصية لدى الأفراد حيث توصلت الدراسة إلى أن البنين أكثر تفوقًا على البنات في كل سمات الشخصية وفي جميع المستويات، فهم أكثر سيطرة ومسئولية وأعلى اتزانًا وأكثر اجتماعية، مما يوضح أثر الثقافة المصرية على استجابات معينة. وقد وجد أن الاختلافات في صفة الانبساط / الانطواء. في حد ذاتها ليست لها دلالة بين الذكور والإناث، فصفة الانطوائية التي نجدها غائبًا بين الرحال تتدخل في التكيف الاجتماعي لمن يتصفون بها فنجدهم في المؤخرة في المناسبات الاجتماعية، ولا يختلطون ولا يتحدثون، أما الانطوائية بين الإناث فتدخل في كفائتهن في الأعمال، وتسبب لهم ارتباكًا وانقباضًا أمام المشاكل والأزمات ويكون العمل في صورة متقطعة، يوقف ثم يستأنف.

وقد وحد أيضًا أنه لا توحد فروق بين الأفراد في الجنسين في سمات الشخصية أو بعضًا منها لدى من تقل أعمارهم عن الرابعة عشر.

وقد اشار أحمد عبد الخالق (١٩٧٤) في هراسة له بعنوان «السمات المزاحية للشخصية وعلاقتها بالمقاييس المورفولوجية» أن الإناث أكثر عصابية بدرجة لليلة ولهن نفس درجة الانبساط أما في مقاييس وجهة الاستجابة فهن أعلى تطرفًا وأقل اعتدالاً من الذكور.

العلاقة بين سمات الشخصية وتحصيل المتعلم :

تلعب سمات الشسخصية دورًا هامًا في نحاح بعض الأفراد في الدراسة والعمل، كما أن لها أثر هام في تكيف الفرد يدعوه إلى الاستمرار في دراسته أو عمله.

ويتوقف تحصّٰيل المتعلم على استعداداته المزاجية وعلى ما يشيره مـن الموقـف التعليمي فيه من دوافع وُحاجات وميول يشعر بحاحته إلى إشباعها.

هذا وقد دلت الأبحاث المختلفة على أن استعدادات المتعلم المزاجية تؤثر تأثير الذكاء في بعض المواد، فقد وجد تأثير الذكاء في بعض المواد، فقد وجد "الكسندر" W. Alexander أن معامل الارتباط بين بعض المواد الدراسية والصفات المزاجية يتراوح بين 4،، ٢٥٠، ولهذا نجد أن بعض التلاميذ المتوسطين في استعداداتهم العقلية قد يسبقون في التحصيل المدرسي تلاميذ أكثر ذكاء لأنهم يملكون من الصفات المزاجية والشخصية ما يساعدهم على التحصيل.

ولقد أجرى "ريدنج" Ridding بحثًا على ٢٠٠ تلميذ في المرحلة الثانوية في بريطانيا متوسط أعمارهم ١٢ فوجد أن المنبسطين يحصلون في الحتيارات التحصيل على درجات أعلى من درجاتهم في احتبارات الذكاء، بينما المنطوين كانوا عكس ذلك.

قد تأكدت العلاقة السالبة بين العصابية والنحاح في المرحلة الثانوية في عدة بحوث منها بحث "تشايلد" ، "اينتويستيل"، "كاننجهام" D. Child, N. "كاننجهام" Entwistle & S. Cunninghan هذا على الرغم من أن "ريدنج" وحد أن الاستقرار الانفعالي والقلق متغيران غير مرتبطين بالإفراط والتفريط التحصيلي.

وقد أشار عطية هنا أن بعض الدراسات أظهرت أن الطلاب الذين يمتازون بالتحصيل الدراسي فوق مستوى إمكانياتهم كانوا أكثر انطواء حيث أن هذه السمة من سمات الشخصية كانت تتيح لهم إمكانية التركيز في المذاكرة عن غيرهم. وذلك وفقًا لمقياس الشخصية الذي وضعه "بيل" S. Bell وأطلق عليه اختبار التكيف أو التوافق.

وتؤكد النتائج المبكرة التى توصل إليها "أيزنك" أن الانبساط أقرب إلى السرعة والانطواء أقرب إلى الدقة وأن المنبسطين يتمون العمل أسرع ويقعون فى أخطاء أكثر. وأن المفحوصين من ذوى الدرجات المتوسطة كانوا أكثر عصابية مسن المتطرفين قوة وضعفًا في النشاط العقلى.

فى دراسة لـ "ستون" I. Stone حاول أن يحدد مقدار ما تسهم به الشخصيات المختلفة العقلية والانفعالية فى التحصيل الدراسى لدى الطلبة المتفوقين فى مادتى الرياضة والطبيعة واستخدم فى دراسة اختبار الصفات الانفعالية لترستون، واختبار الشخصية متعدد الأوجه، إلى جانب اختبارات الذكاء والميول المهنية.

وكان من نتاتج هذه الدراسة أنه توجد علاقة إيجابية بين التحصيل والحالة المزاحية والثبات الانفعالي، بالرغم من أن الحالة المزاحية تأتى في مقدار إسهاماتها بعد الذكاء العام والميل الميكانيكي.

نظريات في الشخصية

تعددت النظريات التى تناولت الشخصية، وقد تم وضع العديد من هذه النظريات خلال العقدين الأخيرين، تناول البعض منها المملكة الخاصة بالسلوك مشل التعاملات ما بين الأشخاص أو اتخاذ القرارات، ونناول البعض الآخر اللغة العامية مثل النظرية الواقعية ونظرية التحليل الإحرائي.

ويمكن تصنيف النظريات الرائدة للشخصية طبقًا للمواضيع المشهورة إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي :

أولاً: نظرية التحليل النفسى (فرويد) Psychoanalytic theories (Freud)، علىم النفس الذاتي (حانج، أدلر) (ego psychology (Jung, Adler).

ثانیّا: نظریات التعلم (سکینر، باندورا، روتسر) Learning theories (پیّا: نظریات التعلم (سکینر، باندورا، روتسر).

ثالثًا: نظرية وجودية الإنسان (روجرز، ماسلو، جودين) (Rogers, Maslow)

كل هذه النظريات تمثل وجهات نظر مختلفة -أحيانًا متراكبة ومتداخلةللسلوك الإنساني.

فبعض الباحثين يحاولون شرح نفس الظاهرة بصورة مختلفة في تلك الأقسام الرئيسية في حين أن آخرين يستكشفون أحداثًا مغايرة تمامًا.

ما هي النظوية:

كثير من الناس يكون في حيرة حينما يسأل عن تعريف النظرية، وعمومًا فإن النظريات هي أدوات يستخدمها العلماء لتنظيم المعرفة بطريقة تساعدنا على فهم الظاهرة التي يتم البحث فيها.

وتُعرَّف النظرية فنيًا بأنها: «فروض نظرية تحتاج إلى بيانات عملية لتؤكدها أو تدحضها». وعندما يتم التأكد من النظرية فإنها حينئذ تصبح حقيقة. وتتكون النظرية قياسيًا من عنصرين هما:

أولاً: عدد من الفروض التي يفترضها الباحث عن المفهوم، الفكرة أو الموضوع الذي يريد أن يدرسه.

ثانيًا: عدد من التعريفات العملية.

فالمكون الأول، وهو الفرض: لابد أن يعكس السلوك، الأبعد، أو الأحداث التى تتعلق بها النظرية مثلها مثل أنماط السلوك الذى يحاول الباحث أن يستنتجها. فعلى سبيل المثال تفترض النظرية الفرويدية أن السلوك حبلى خلقى، وأن المرأة أقل مرتبة. كذا فإن النظرية التى تفشل فى تكوين صورة دقيقة عن الخرض الذى تتحدث عنه يكون استعمالها ضعيلاً لأنه لا يمكن اختبارها.

والمكون الثانى: التعريفات العملية (القائمة على التحربة) تحدد العمليات التي من خلالها يمكن اختبار النظرية.

وبهـذا التعريف يمكن للنظريـة أن تتلاقى بـالواقع أو البيانـات الملاحظــة (Hall &: Lindzey, 1978).

فالنظرية ذات الفروض المُعَرَّفة الواضحة، والتعريفات العملية تساعدنا على توسيع معلوماتنا بصورة مرتبة، وتفيدنا في التنبؤ بالسلوك في مختلف المواقف. ومن أهم نظريات الشخصية ما يلي :

أولاً: نظرية التخليل النفسي لفرويد The Psychoanalytical Theory of Freud

يعتبر علم التحليل النفسى القديم الذي أسسه سيحموند فرويد (١٩٦١- ١٩٦١) ليس فقط من أكثر النظريات الشاملة للشخصية، ولكنه أصبح من أعظم التقاليد الفكرية بهذا القرن.

ويعتبر مفهوم الغرائز Instincts من أساسيات نظرية فرويد، فلقد اعتقد فرويد أن كل إنسان يولد بعدد من الحوافز الغريزية، ولقد قسم الغرائز إلى قسمين

۱- غريزة الحياة Eros, or life instincts.

Thanatos, or death instincts - غريزة الموت

وتخدم غريزة الحياة غرض الأشخاص لحب البقاء وتكاثر الأنواع، وبالرغم من أن فرويد لم يقم أبدًا بتفصيل عدد غرائز الحياة، فإنه أعطى اهتمامه الأكبر للطاقة الجنسية، والتي أسماها بـ"dibido"، فإن فرويد يصر على أن معظم حركاتنا الظهاهرة تحركها الدوافع الجنسية.

أما المجموعة الثانية من الغرائز وهي غرائز الموت، وهي المتعلقة بالرغبة في الموت بما صاغها فرويد بعبارته «الهدف من الحياة هو الموت» فغرائز الموت لا يمكن ملاحظتها هي بشكلها الصافي، وفي المقابل، فإن الذي دلل على وجود تلك الغرائز هو الميل إلى التصرف بعدوانية بصورة تدميرية، فالعدوانية طبقًا لمف أهيم فرويد هي تحول تدمير الذات إلى خارج النفس، فنحن لا نتصرف بعدوانية تجاه شبخص آخر لأن غرائز الموت لدينا قد دفعتنا لذلك.

ويعتبر فرويد أول من أدخل مفهوم اللاشعور في ميدان علم النفس، فهو يفترض أننا غرباء بالنسبة لأنفسنا، لأننا لا نعرف أو لا نشعر بدوافع تصرفاتنا، وقد فرض فرويد مسبقًا ثلاث مستويات: اللاشعور، ما قبل الشعور، والشعور. واعتقد أيضًا أن النصيب الأكبر من اللاشعور لا يمكن فهم ماهيته لأن «في أعماق اللاشعور ذكريات مؤلمة، ورغبات محرقة، وتجارب أحرى مكبوتة، والتي يدفعها الشعور للخروج» (Freud, 1969, p. 38).

ولتوضيح توزيعه الشعور واللاشعور، استخدم فرويد مثال حبل الجليد الذي يطفو فوق سطح البحر: يظهر ١٠٪ منه فقط فوق سطح البحر، فبالمثل فإندا نشعر بجزء ضئيل من حياتنا الذهنية.

كل من الشعور واللاشعور يفصل بينهما بـ"ما قبل الشعور" والذي يحتسوى على أفكار وأحاسيس مكبوتة، واللذان يمكن الوصول إليهما بسهولة.

ولقد اقتبس فرويد أنواعًا عديدة من الأدلة التي تعكس عمل اللاشعور: النكات، زلات اللسان، الأحلام، الأعراض العصبية، وهي الأعمال الفنية. وقد

طور أيضًا نوعين من التقنيات المحددة لكى يستعيد أفكار وأحاسيس اللاشعور فى مرضاه: المشاركة الحرة، وتفسير الأحلام. والمشاركة الحرة هى فن التحليل النفسى العادى الذى يشجع الشخص ليقول أى شىء يخطر على باله بدون أن يكون تحت حراسة أو رقابة من الخوف.

وعند فرويد الأحلام هي "الطريق الملكي للاشعور"، وتفسير الأحلام يعتسبر وسيلة لوضع الشخص فعليًا في أفكار ودوافع مهددة تنتج دفاعًا نفسيًا مثل الكبت.

ومن أهم الأهداف الرئيسية للمحلل النفسى هو حلب الأفكار والأحاسيس المكبوتة إلى السطح.

بناء الشخصية:

إن مفهوم فرويد للشخصية يفترض وحود ثلاثة أبنية هي : ألهو Id، الذات أو الأنا Ego، الأتا الأعلى أو الذات العليا Super ego، واللاتي تتفاعل باستمرار مع بعضها البعض بصورة متبادلة للطاقة.

* الهو Id :

وهو مصدر لكل الدوافع البيولوجية، والخازن لكل الطاقة النفسية، محتويًا على كل الرغبات والحوافز البدائية والغير مروَّضة، ويعمل على أساس السرور، مكافحًا من أجل الإشباع السريع للدوافع البدائية، فهو يرى أن كل شيء يرضى دوافعه فهو حيد، وأى شيء يمنع أو يحبط هذا الرضا فهو سيء.

ويقول فرويد أن الهو بالطبع لا يعرف أحكام القيم، لا خيرًا ولا شرًا، ولا أخلاقيات (Freud, 1933, p. 74) بالرغم من أن الهو يستطبع أن يُكوِّن صورًا عقلية، ورغبة في تنفيذ خياله فلا يستطبع أن يتصور الأفعال الواقعية التي تلزمه لتربية رغباته.

* الذات أو الأنا Ego :

وهــو القوة الوسـيطة التي تــوازن بين رغبات الهو Id والحقائق الخارجية،

ويعتبر فرويد أن الوظيفة الرئيسية للأنا هي محاولة التوفيق دائمًا بين الواقسع الخارجي من جهة وبين حاجات ونزعات الفرد من جهة أحرى، وكذلك العمل على ضبط السلوك في حدود معايير المجتمع.

* الذات العليا أو الأنا الأعلى Super ego :

وتعتبر الذات العليا وسيطًا أخلاقيًا أو فاضلاً يخدم كممثل داخلى للقيم الأبوية والاجتماعية، فهو صوت الضمير، الحذر، الزجر. فهو الرقيب الأخلاقى الذى يحتوى على المعايير الاجتماعية والتقاليد والقيم والعدل والخير، وهو ينمو مع الفرد، وعندما يكبر الطفل فإنه يتأثر بمن حوله، فهو يتأثر بعوامل اجتماعية مختلفة متمثلة في الآباء، المدارس، دور العبادة، فرض المثل مثل الصحيح والخطأ، الجيد والسيء. فيعدل وينمو وتزذاد ثقافته وخبراته في المجتمع الذي يعيش فيه.

تلك الأبنية الثلاثة للشخصية تمشل عمليات نفسية مختلفة تخضع لقواعد أخرى، ومن التضليل أن نفكر فيهم كعوامل منفصلة، أو أنظمة فرعية مستقلة، كما صرح فرويد:

«عندما نفكر في تقسيم الشخصية كهو، ذات، وذات عليا، فإننا قطعًا لا نتصور حدودًا فاصلة مثل الحدود المصنوعة المرسومة في الخرائط السياسية. فإننا لا نكون عادلين في حكمنا على خصائص العقل برسم خطوط محددة مثل التي في اللوحات أو رسمًا بدائيًا، ولكن عناطق ملونة تذوب بعضها في بعض مثل تلك الممثلة في الرسم الحديث، بعد الفصل بينهم لا بد أن نسمح للذي فصلنا أن يندمج مرة أخرى» (Freud, 1933, p. 79).

ولكى نضرب مثالاً: يمكن أن نقول إن الـ Id يمثل محرك السيارة، الـ ذات هى القائد الذى يتحكم فى نظام القوى، والذات العليا هو الشرطى، ولكن بطريقة أخرى يمكن التفكير فى الـ Id كنتاج للتطور والارتقاء، أو مكونًا بيولوجيًا من مكونات الشخصية، والذات ego كمنطقة للعمليات العقلية المتطورة، والذات العليا كنتاج للتفاعل الاجتماعى ودورة التقاليد الثقافية.

نظريات التعلم

وهذه النظريات تقوم على أساس التعلم الذى يتم تطويره فى معامل التجارب لـ"بافلوف" و"سكينر"، بعكس فرويد الذى يرى البشر كأنهم مدفوعين من خلال غرائز لا يمكن السيطرة عليها. أما أصحاب نظريات التعلم يفترضون أن شخصيات الأفسراد قابلة للتشكيل والتغيير بواسطة قسوى خارجية (Skinner, 1953, 1974).

: Skinner's Reinforcement Theory نظوية التعزيز لسكينر

افترض سكينر أن كل شخص منا له (قوة معززة) وبالتتابع فنحن قادرون على تشكيل سلوك الآخرين. فيمكننا من تعزيزهم بالابتسامات أو الانتباه إلى السلوك الذي نحبه ونزيده. وكذلك نستطيع إخفاء هذا التعزيز للسلوك الذي لا نحبه. وقد نصح سكينر بعدم اللحوء إلى العقاب كوسيلة للتحكم لما له من آثار سلبية جانبية.

وقد اختبر سكينر الشخصية من خلال التحليل الوظيفى للسلوك، والذى هو تحليل العلاقات بين السبب والتأثير، فالسبب يأتى فى الترتيب مقدمًا وهو يتكون من المثيرات الملاحظة، والتأثيرات هي توابع تلك الأحداث.

وهذا التوجه يسمح للباحثين التحكم فيه وتشغيل وتوضيح السلوك بدون حاجة إلى التشريح النفساني أو الاستدلال على أية حالة داخلية.

و لم يناقش سكينر فقط طرق التحكم في سلوك الآخرين، ولكنه ناقش أيضًا وسائل التحكم في النفس، والتي يكون فيها الفرد هو المتحكّم والمتحكّم فيه في نفس الوقت. وقد صنع هذا الاختلاف ليحدد أن إدارة الشخص لسلوك نفسه مثل الأكل الزائد أو الشره في التدخين يمكن إصلاحهما بواسطة منع الشخص من الطعام أو التبغ، وذلك بواسطة زيادة تحكم الشخص في سلوكه.

وكان مدخل سكينر للشخصية متناقضًا حدًا مع رؤية التحليل النفسي لها،

ليس فقط في الموضوعات النظرية، ولكن أيضًا في طريقة التفكير نفسها. فقد افترض سكينر أن كل سلوك يتحدد بواسطة شروط عليا عادة ما تكون قابلة للملاحظة.

نقد النظرية:

اتهم النقاد سكينر لتطويره نظرة آلية غايسة في البساطة لطبيعة الإنسان. هذا بالإضافة إلى أن نظرة سكينر للشخصية كانت منبثقة من تجارب على كائنات بسيطة نسبيًا موضوعة تحت الملاحظة في ظروف بسيطة نسبيًا أيضًا.

ولكن على أية حال، فإن مدخل سكينر كان جديرًا بالاحترام بسبب كمّ الأبحاث الدقيقة المقدمة، والتطبيقات واسعة النطاق لقواعده، وعدد أتباعه الذين واصلوا ووسّعوا نطاق أبحاثه بتشجيع من أعماله.

نظرية الذات لروجرز Roger's Self Theory

من خلال بحثه الرائد في بحال طبيعة العمليات الخاصة بقضية العلاج النفسى، طوّر العالم كارل روحرز (Carl Rogers) نظرية تتعلق بالشخصية وبتغيرها، وبالعلاج النفسى.

ويرى روحرز أن كلاً من النظرية والعلاج يعتبران عاملان متشابكان لدرجة أنه يصبح من المستحيل فصلهما عن بعضهما البعض، وبنفس النظام نحد أنه من الصعوبة أيضًا فصل الإنسان عن عمله.

تركيب الشخصية:

إن نظرية الشخصية للعالم روجرز تشبه نظريات كل من فرويد، حانج، فعد تطورت ونمت من خلال خبراته مع زبائنه، ولقد أكد العالم روجرز على أن نظرية الشخصية يجب أن تنتج من العلاقات العلاجية ويعارض أى بناء نظرية يسبق العلاج.

وقد تم تمثيل نظرية روحرز أساسًا في كتاب بعنوان "العلاج المرتكز على الزبون" Client-Centered Therapy في عام ١٩٥١، وبعد ذلك تم توضيح هذه النظرية بشكل أكثر منهجية من خلال كتباب بعنوان "لتصبح شخصًا" On Becoming a Person في عام ١٩٦١، وبالرغم من أن العالم "روحرز" لم يرتكز على المكونات التركيبية للشخصية مثل العالم "فرويد"، والعالم "حانج"، إلا أنه على الأقل توجد ثلاثة تركيبات أساسية يعتمد عليها تركيب الشخصية وهم:

۱- النظام أو المنبه The Phenomenal Field الخاهر أتى

The Self الذات

أولاً: النظام أو البنية Organism:

ويشير النظام أو البنية إلى المجموع الكلى لجميع الخبرات واعتمادًا على خبراته الخاصة به، فقد أوضح العالم "روجرز" أن البنية (النظام) الجيدة للفرد بجعله مفتوحًا على كل الخبرات، وعلى العكس فإن البنية غير الجيدة للفرد بجعله يتصرف تحت قيود عديدة حوله، وهذه القيود تسلب العفوية والصراحة من سلوكه.

ثانيًا: المجال الظاهري The Phenomeal Field:

ويشير هذا الجحال إلى الإطار المرجعي للفرد اعتمادًا على خبرته الحقيقية.

ثالثًا: الذات The Self

وتعتبر الذات التركيب الأساسى والرئيسى فى نظرية روجرز، وبالرغم من أن مفهوم الذات مقارب إلى حد ما من مفهوم الأنا فى نظرية فرويد، إلا أن العالم روجرز قد وسع من الذات لتشمل كل من مفهوم الذات والإحساس بالهوية لدى الفرد.

والذات لدى العالم روجوز عبارة عن محاولات واعية تمامًا لإدراك ومعرفة

وقد اقترح روحرز نوعين رئيسيين من العلاقة ما بين المذات والبيشة، فقال إذا كان مفهوم الذات لدى الشخص متوافق مع خبراته أو خبراتها الحقيقية، فإن في هذه الحالة تظهر حالة من الانسجام والتطابق.

وهذا الانسجام يعنى أن مفهوم الذات يكون عبارة عن مرآة عاكسة أو صورة مشابهة تمامًا للخبرات الواقعية للشخص.

ومن حانب آخر نجد أن عدم التجانس يعنى عدم التوافق ما بين سلوك الشخص وبين تصوره وفهمه أو فهمها لهذا السلوك.

ولقد أوضح العالم روجرز أن الفهم أو الإدراك المشوَّش يكون مصدرًا للعديد من الاضطرابات النفسية.

وحديثًا، اقترح العالم روجرز أنه يوجد شخص إنساني جديد وأكثر كمالاً للمسلم المسلم والتكنولوجيا، وهذا المسخص يعرف أنه في تغير مستمر (Evan, 1975).

* نقد النظرية:

وبصفة عامة، قد لا يوجد تغير في موقف روجرز منذ أن قدم نظريته لأول مرة، فما أوضحه من إيمان الفرد المطلق با لله وتأكيده على النمو بدلاً من المرض، قد حعل نظريته تقبل بسهولة من قبل المتخصصين وأيضًا من قبل الناس العاديين باعتبارها تغير مقبول عن نظرة التحليل النفسي المتشائمة.

ونجد أنه لم يتم تطبيق نظرية روجرز فقط في بحال العلاج المعتمد على العمل، وبحال عمله الحديث بشأن المجموعات الحساسة والمصادمة، ولكن أيضًا قد تم تطبيقها في بحالات عديدة مثل التعليم وحياة الأسرة والقيادة.

وعلى سبيل المثال، وفيما يخص التعليم، فقد أشار روجرز إلى كيفية قدرة

المدرس الذى يعتمد على الشخص، مثل الطبيب المعالج المعتمد على العميل على أن يبتكر مناخ نفسى في الحجرة الدراسية بحيث يسهل من عملية التعمل. ومثل هذا المعلم يظهر صورة إيجابية تامة (غير مشروطة) ويكون معناها مع الطلبة بحيث يشجعهم على التعبير عن آرائهم ومشاكلهم واهتماماتهم بحرية.

ولقد ساهم روجرز مساهمة رئيسية في نظام العلاج النفسي المعتمد على الزيون الذي أنشأنه.

ولقد لاقت نظريته انتقادًا من قبل البعض وذلك لفشلها في تجديد أبعاد الشخصية بدقة. وهناك انتقادات أخرى قد أوضحت أن نظرية روجرز نظرية غير سليمة تمامًا لأن الزبائن يكون لديهم ميل تجاه إخفاء ذكراهم وأحساسيهم.

قياس الشخصية

و جدتا أن الشخصية هي الوحدة الكلية المميزة لمكونات الفرد وطرق سلوكه وأنواع اهتماماته وقدراته وقابليته ومواهبه، فالشخصية تنظر إلى الفرد كله برصفه كلاً منظمًا ومزيجًا موحدًا تضيع فيه الوظائف الخاصة لتذوب في نمط كلى.

من هنا نجد أن عملية قياس الشخصية ليست عملية سهلة، وإنما صعوبتها تكمن في تعقد الشخص الإنساني، وكثرة المواقف الحياتية التي يمر بها، وكذلك يكمن في وسائل القياس المستعملة ومدى الصدق والدقة والموضوعية والشمول التي تتوفر فيها.

وعلى أية حال، تعددت الاعتبارات التي استخدمت في قياس الشخصية .

وفيما يلي أنواع اختبارات الشخصية :

أولاً: الاستفتاءات:

تسمى أحيانًا بمقاييس الشخصية البنائية أو بالمقاييس الموضوعية، أو بقوائسم التقدير الذاتي.

وفى هذا النوع من المقاييس تقدم للمفحوص الأسئلة ويجيب عنها بـ"نعــم" أو "لا"، ومن هذه الاختبارات ما يلى :

- اختبار السيادة والتبعية.
- اختبار الشخصية المتعددة الأوجه.
 - اختبار جيلفورد.
 - اختبار كاتل.
 - اختبار ثرستون.

ثانيًا: الاختبارات الموضوعية:

وهذه الاختبارات تحليلية فهي تحلل الشخصية إلى طاتفة من العناصر تضع لكل واحد منها ما يقردها، وتتضمن :

- -- اختبارات الخلق.
- اختبارات المزاج.
- اختبارات الميول.
- اختبارات مستوى الطموح.

ثالثًا: الاختبارات الإسقاطية:

كان أوسع استخدام لمفهوم الإسقاط في علم النفس الإكلينيكي، وخاصة بالنسبة للطرق الإسقاطية، وسميت الاختبارات الإسقاطية بهذا الاسم لأن الشخص يسقط من داخله على الوضع الاختباري، والافتراض الأساسي في استخدام هذه الاختبارات هو إعطاء المفحوص عددًا من المثيرات الغامضة ثم نطلب منه أن يستجيب لها، ويفترض أن المفحوص -بهذه الوسائل- سوف يسقط حاجاته الداخلية، وستظهر هذه الحاجات في شكل استجابات للمثير الغامض.

والطابع الأساسى للطريقة الإسقاطية هو أنها تثير لدى المفحوص ما يعبر تعبيرًا عميقًا عن عالمه الشخصى وعن حوادث شخصيته وتيارات سلوكها، ومن أمثلة هذه الاختبارات الإسقاطية:

- اختبار بقع الحبر (رورشاخ) :

ويحتوى هذا الاختبار على عشرة بطاقات بها عشرة بقع للحبر، وكل بقع متماثلة البنيان من شقين. فعندما نضع بقعة من الحبر على ورقة ثم نطوى هذه الورقة، فإن البقعة تنتشر على الجانبين لتعطينا نصفين متماثلين تمامًا. وهذا ما قام به رورشاخ، وبعض هذه البقع بسيط وبعضها معقد، وهناك خمسة بقع بها ألوان غير الأبيض والأسود، فالبطاقتان ٢، ٣ تحتويان على لون أحمر بالإضافة إلى الأبيض والأسود، والبطاقة ٨ بها لون قرنفلي وآخر برتقالي، والبطاقة ٩ كتلة غير منتظمة من الأخضر والقرنفلي والبرتقالي، والبطاقة ١٠ خليط من ألوان عدة، وأما البطاقات الخمسة الباقية فهي من الأسود والأبيض مع درجات مختلفة من الظلال.

- اختبار تفهم الموضوع:

وهو يعد وسيلة لفحص ديناميات الشبخصية، كما تعبر عن نفسها في العلاقات الاجتماعية وفي إدراكها وتفسيرها. ويُعتوى هذا الاختبار على ٣١ صورة ويطلب من المفحوص أن يقص قصصًا من هذه الصور، مشيرًا بذلك إلى ما جاء بها من علاقات وأحداث.

المراجع

- , ۱- إبراهيم مدكور: معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٧٥.
- ٧- أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، الطبعة السابعة، الإسكندرية، المكتب المصرى الحديث، ١٩٧٣.
- ٣- أحمد عبد الخالق: السمات المزاجية للشخصية وعلاقتها بالمقايس المورفولوجية، دراسة تشخيصية فارقة، دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب جامعة الإسكندرية، ١٩٧٤.
- ٤- أحمد عبد الخالق: الأبعاد الأساسية للشخصية، الطبعة الأولى، الإسكندرية،
 دار المغارف، ١٩٧٩.
- ه- أحمد عبث الخالق: استخبارات الشخصية، مقدمة نظرية معايير مصرية،
 الإسكندرية، دار المعارف، ۱۹۸۰.
- 7- أحمد عبد الخالق: نظرية عاملية لبعدى العصابية والانبساط لدى عينات مصرية، بحوث في السلوك والشخصية، الجلد الأول، الإسكندرية، دار المعارف، ١٩٨١.
- ۷- السيد محمد خيرى و آخرون: علم النفس التربوى، أصوله و تطبيقاته،
 الرياض، مطبوعات حامعة الرياض، ٩٧٣.
- ۸- برنارد لونكات: سيكولوجية الشخصية، ترجمة صلاح مخيمر، عبده ميحائيل
 رزق، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٥٩.
- ٩- جمعة السيد شحاته: أثر تفاعل أنواع التعزيز الموجب وسمات الشخصية في حل المشكلات الفيزيائية في المرحلة الثانويسة، رسالة ماحستير غير منشورة، حامعة عين شمس، ١٩٨٣.

- ١- سعد رزق: موسوعة علم النفس، الطبعة الأولى، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ١٩٧٧.
- ۱۱ سيد عمد غنيم: سيكولوجية الشخصية، محدداتها، قياسها، نظرياتها، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٧٥.
- 17- صلاح مخيمر، عبده ميخائيل رزق: سيكولوجية الشخصية، القاهرة، الأنجلو المصرية، ١٩٦٨.
- ١٣- عاطف وصفى : الثقافة والشخصية (الشخصية المصرية التقليدية ومحدداتها الثقافية)، الطبعة الثانية، القاهرة، دار المعارف، ١٩٧٧.
- 3 عطية محمود هنا: دراسة موضوعية لسمات الشخصية السوية والمنحرفة، مكان النشر غير مين، ١٩٥٩.
- ١٥ فائز محمد على الحاج: بحوث في علم النفس العام، الطبعة الأولى، بيروت،
 المكتب الإسلامي، ١٩٨١.
- ١٦ فؤاد أبو حطب، آمال صادق: علم النفس التربوى، الطبعة الثانية، القاهرة،
 مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠.
- ١٧- فؤاد أبو حطب: القدرات العقلية، الطبعة الرابعة، القاهرة، مكتبة الأبحلو المصرية، ١٩٨٣.
- ١٨ لويس كامل وآخرون: الشخصية وقياسها، الطبعة الأولى، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٥٩.
- 9 عمد إسماعيل، سيد أحمد عمران: سمات الشخصية ومستويات المسايرة المغايرة، ماحستير كلية التربية، حامعة عين شمس، ١٩٧٣.
- ٢- محمد حلمي المليجي: علم النفس المعاصر، الطبعة السادسة، إسكندرية، دار
 المعرفة الجامعية، ١٩٨٤.
- ٢١- محمود الزيادى: علم النفس الإكلينيكى، التشخيص، القاهرة، مكتبة الأنجلو
 المصرية، ١٩٦٩.

- 22- Allport, G.W.: Personality A psychologyied Interpretation, (8th -ed), London; Constable, 1962.
- 23- Brody, N.: Personality: Research and Theory, New York; Academic Press, 1972.
- 24-Bynner, J. & Whitehead, J.: Personality Dimensions and Motivation, The Open University Press, Walton Hall, Bletchley Bucks, 1972.
- 25- Byrne, D.: An Introduction to Personality: Research, Theory and Applications, (2nd ed.), New Jersey; Prentice-Hall, 1974.
- 26- Cottell, R.B. & Scheier, I.H.: The Meaning and Measurement of Neuroticism and Anxiety, New York; Ronald, 1961.
- 27- Cottell, R.B.: The Scientific Analysis of Personality, New York; Penguin Books, 1965.
- 28- Dennis, G.: Psychology and The Teacher, fifth edition, British Library Cataloging in- Publication Data, 1993.
- 29- Eysenck, H.J.: The Structure of Human Personality, 2nd ed., London; Methuen, 1960 a.
- 30- Guilford, J.P.: Personality, New York; McGraw-Hill, 1959.
- 31- Gynther, M.D. & Gynther, R.A.: Personality inventories, in: Weiner, I.B. (Ed.) Clinical Mehods in Psychology, New York; John Wiley, 1976.
- 32- Hurlock, E.B.: Personality Development, New Delhi; Tata McGraw-Hill Publishing Company Ltd., 1974.
- 33- Meili, R., The Structure of the Peronality, in: Fraisse, P. & Piaget, J. (Eds.): Experimental Psychology: Its Scope and

- Methods, London: vol. V: Motivation, Emotion and Personality, Routledge, 1968.
- 34- Stanford, N.: Personality: Its Place in Psychology, in: Kock, S. (ed.): Psychology, a Study of a Science, New York: vol. 5, McGraw-Hill, 1963.
- 35- Schultz, D.: Theories of Personality, U.S.A., Book Cole Publishing Company Inc., 1976.
- 36- Wolman, B.B.: Dictionary of Behavioural Science, London, MacMillan, 1973.

الفصل السابع

الانجاهان

إعــداد د. نبيلة ميخائيل مكارى

الاتجاهات Attitudes

يمثل موضوع الاتجاهات جانبًا هامًا في ميدان علم لنفس الحديث، فالاتجاه كان وما زال محور الكثير من الدراسات أو العمود الفقرى لها.

وفي هذا الجزء لابد من تحديد ما يلي:

أولاً: مفهوم الاتجاه:

اختلف علماء النفس في تحديد مفهوم الاتجاه، فلا يوجد تعريف واحد معينا يعترف به جميع المشتغلين في هذا الجال، وهذه الاختلافات مرجعها أن علم النفس هو أحدث العلوم البعيدة عن الفلسفة كما أن المدارس السيكولوجية كثيرة ومتعددة.

وقد ظهرت التعريفات التالية للاتجاه:

١ - تعريف الاتجاه على أنه استجابة.

٧- تعريف الاتجاه على أنه استعداد.

٣- تعريف الاتجاه على أنه استعداد واستحابة.

٤- تعريف الاتِّحاه على أنه عاطفة أو حالة وحدانية.

١- تعريف الاتجاه على أنه استجابة:

٧ - تعريف الاتجاه على أنه استعداد:

عرف فريق من الباحثين الاتجاه على أنه استعدادات يكتسبها الفرد من البيئة الحيطة به ومن هذه التعريفات: «الاتجاه هو استعداد مكتسب ثابت نسبيًا يحدد

أعد هذا الفصل د/ نبيلة مبخائيل. المدرس بقسم علم النفس التعليمي كلية التربية- حامعة الإسكندرية.

شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة وتتضمن حكما عليها بالقبول أو الرفض».

٣- تعريف الاتجاه على أنه استعداد واستجابة:

وضع البورت تعريفًا للاتجاه بأنه «حالة استعداد عقلية ونفسية وعصبية تتكون لدى الفرد من خلال الخبرة والتجربة التي يمر بها وتؤثر هذه الحالة تأثيرًا ملحوظًا على استحابات الفرد أو سلوكه إزاء جميع المواقف والأشياء التي تتعلق بهذه الحالة».

والاتجاه هو الوعى بالشعور والاستعداد للاستجابة فيما يتعلق بموضوع . معين أو مجموعة من الموضوعات.

٤ - تعريف الاتجاه على أنه عاطفة وجدانية:

عرف فريق من البتاحثين الاتجاه على أنه عاطفة أو حالة وجدانية، ومن هذه التعريفات: «الاتجاه عاطفة إلا أنه أقبل منها في الحدة الانفعالية»، ويعنى ذلك الحتلاف الأفراد في اتجاهاتهم تبعا لاختلاف الخيرات والمواقف التي يتعرضون لها والعلامات التي يتفاعلون في إطارها. (انتصار يونس، ١٩٦٧)

وهكذا نجد أن الاتجاهات هى نوع من استجابات الفرد إزاء موضوع أو فكرة معينة، وقد تكون هذه الاستجابات إيجابية أو سلبية وتنشأ من خلال مرور الفرد بخبرة معينة.

ثانيًا: تكوين الاتجاهات:

يتكون الاتجاه عن الفرد وينمو ويتطور من خلال تفاعله مع البيئة بعناصرها ومقوماتها المختلفة، فالطفل يكتسب اتجاهاته الأولى من محيط الأسرة، فهمى المصدر الأساسى لإشباع حاجات الطفل ومطالبه، ويتشرب الطفل الاتجاهات السائدة فى محيط الأسرة مما يؤدى إلى نمو اتجاها إيجابيًا نحو والديه وأيضًا إلى ممارسته نوع من السلوك يحقق له رضا الوالدين والأسرة.

ويرى موسين Mussen (١٩٦٩) أن «الاتجاه يتكون نتيجة تحقيق رضا بعض الأشخاص يهم الفرد والحفاظ على حبهم ورضاهم».

ومن الأمثلة التي توضح الكيفية التي تتكون بها الاتجاهات مشلا «الأطفال البيض في مدارس رياض الأطفال أو في المدارس الابتدائية في أمريكا يختارون لصداقاتهم من هم في نفس جماعاتهم العنصرية وتظهر اتجاهاتهم السالبة نحو الزنوج وتحاملهم عليهم وذلك نتيجة البيئة التي يعيشون فيها فهذه البيئة تنفر من الزنوج وتحط من شأنهم. (Mussen, 1969)

وهكذا نجد أن تكوين الاتجاهات ناتجًا من البيئة التي تعيش فيها الأفراد وتؤثر عليهم تأثيرًا واضحًا.

وقد يتكون الاتجاه نتيجة تعلم مقصود يقنوم به بعض الأفراد عن طريق إعطاء المعلومات الخاصة بموضوع الاتجاه والمناقشة المشتركة لموضوع أو حلق الظروف الطبيعية لممارسة أساليب النشاط المتعلقة بموضوع الاتجاه، ومن المكونات الأساسية للاتجاه:

١ -- المكون المعرفي:

وينقسم المكون المعرفي إلى:

- أ- المدركات والمفاهيم Concepts: والمقصود بهما كل ما يدركه الفرد حسيًا ومعنويًا.
- ب- المعتقدات Beliefs: ويقصد بهما مجموعة المفاهيم الراسخة في عقل الفرد، فالناحية المعرفية للاتجاه تتكون من معتقدات الفرد إزاء موضوع أو شئ معين، وقد تكون هذه المعتقدات مرغوبة أو غير مرغوبة. (سيد خير الله، ١٩٧٣)
- ج- التوقعات Expectators: وهي ما يمكن أن يتنبأ به الفرد بالنسبة للآخرين أو يتوقع حدوثه منهم.

وتعتبر كل من المدركات والمعتقدات والتوقعات الأساس المعرفي لتكويس الاتجاه عن الفرد بصرف النظر عن كونه اتجاهًا إيجابيًا أم اتجاهًا سلبيًا.

٧- المكون الانفعالى:

وهو مكون أساسى فى الاتجاه ويقصد به الجوانب الوجدانية والعاطفية التى تتعلق بالشذ أو الشحنة الانفعالية التى تعطى الاتجاهات صفاتها الهامة. والمكون الانفعالي جعل الفرد يميل إلى الشئ أو ينفر منه.

(جابر عبد الحميد، ١٩٧٢)

٣- المكون السلوكي:

يتضمن المكون السلوكى للاتجاه الاستعدادات السلوكية المرتبطة بالاتجاه، فإذا كان الفرد لديه اتجاه إيجابى نحو موضوع معين فإنه يبذل كل ما فى وسعه لمساندة هذا الاتجاه.

أما إذا كان لديه اتجاهًا سالبًا نحو موضوع ما فإنه سوف يرفضه ويرفض أيضًا كل ما يتعلق بهذا الاتجاه. (سيد خير الله، ١٩٧٣)

ثالثًا: أنواع الاتجاهات:

توجد أنواع متعددة من الاتجاهات، وساعد هذا التنوع على التمييز بين الجاه و آخر فمن أنواع الاتجاهات:

١ - الاتجاه الفردى والاتجاه الجمعى:

الاتجاه الجمعى هو الاتجاه الذى يشترك فيه عدد كبير من الأفراد والاتجاه الفردى هو ذلك الاتجاه الذى يؤكده فرد واحد من أفراد الجماعة ومعنى ذلك «أن الفرد إذا تكون عنده اتجاه خاص نحو مدرك يهمه دون غيره من أفراد الجماعة فإنه عكن تسمية هذا الاتجاه اتجاهًا فرديًا».

(سعد عبد الرحمن، ١٩٧١)

٧- الاتجاه العام والاتجاه الخاص:

يقصد بالاتجاه العام ذلك الاتجاه الذي ينصب على الموضوع كلية بغض النظر عن كونه سالبًا أو موجبًا.

والاتجاه العام هو ذلك الذى يؤثر على سلوك الفرد تجاه المدرك ككل. ويتميز الاتجاه العام بأنه أكثر ثباتًا واستقرارًا من الاتجاه الحناص أو النوعى. والاتجاه الحناص هو الذى ينصب على حزء من تفاصيل الموضوع أو المسدرك دون الآخر.

والاتجاه الخاص أقل ثباتًا من الاتجاه العام فهو إما أن يضمحل ويتلاشى نتيجة تكوين اتجاهات خاصة وبذلك يتحول إلى اتجاه عام به صفعة الثبات والاستقرار النسبى.

٣- الاتجاه السالب والاتجاه الموجب:

إن التأثير النهائي تجاه موضوع معين يمكن أن يكون موجبًا أو سالبًا «فالإتجاهات الموجبة هي التي تساعد الفرد على الاقتراب من موضوع معين وتشجعه، أمّا الاتجاهات السالبة فهي التي تجعل الفرد يتجنب موضوع أو فكرة معينة. (Newcomb: 1965).

الاتجاه القوى والاتجاه الضعيف:

تتصف الاتجاهات بأنها إما قوية أو ضعيفة ولاشك أن الاتجاه القدى يدفع صاحبه لأن يدافع عنه بكل الطرق قولا وعملا أما الاتجاه الضعيف فهو عادة ما يكون تأثيره بسيطًا على الفرد.

«فالقوة والضعف من السمات الهامة التي تميز الاتجاه الذي ينعكس على سلوك الفرد ومدى تفاعله مع المواقف المختلفة، فإذا كان السلوك قويًا دل ذلك على شدة الاتجاه أما إذا تحان السلوك ضعيفًا دل ذلك على ضعف الاتجاه». (سعد عبد الرحمن، ١٩٧١)

٥- الاتجاه العلني والاتجاه الخفي:

الاتجاه العلني يظهره الفرد دون حرج أو تحفظ ومثل هذا الاتجاه أحيانًا ما يكون متفقًا مع معايير الجماعة ومثلها وقيمها. أما الاتجاه الخفي أو الاتجاه السرى

فهو الاتجاه الذي لا يتفق ومعايير المجتمع ومن ثم يخشى الفرد الإفصاح عنه. (سيد خير الله) ١٩٧١)

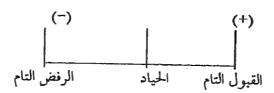
رابعًا: طبيعة الاتجاهات:

يمكن تحديد طبيعة الاتجاه وفقًا للأبعاد التالية:

١ - التطرف:

المقصود بالتطرف نوع الاتجاه بين طرفين متقابلين احدهما موجب والآخر سالب وهما التأثير المطلق والمعارضة المطلقة فإذا ما تصورنا الاتجاه شبه خط مستقيم يمتد بين نقطتين احداهما يمثل أقصى القبول للموضوع الذى يتصل به الاتجاه والأخرى تمثل أقصى الرفض والمسافة القائمة بينهما تنقسم إلى قسمين عند نقطة الحياد التام ويتدرج أحد النصفين شيعًا فشيعًا نحو ازدياد القبول كلما ابتعدنا عن نقطة الحياد ويتدرج للنصف الآخر نحو ازدياد الرفض.

(مصطفی سویف، ۱۹۷۱)



٧- المحتوى:

ويقصد بالمحتوى درجة اتضاح الاتجاه لدى الأفراد فموضوع الاتجاه ليس واحدًا بالنسبة لجميع الأفراد فاستجابة الفرد لموضوع معين من الموضوعات سواء بالقبول أو الرفض إنما هي استجابة ذاتية لمفهوم الاتجاه بالنسبة له لا الصورة الموضوعية للاتجاه.

٣- وضوح المعالم:

إن الاتجاهات تتقارب في درجة وضوحها، فمنها ما هو واضح المعالم والتفاصيل والتكوين ومنها ما هو غامض وغير واضح.

٤ - الانعزال:

تختلف الاتجاهات من حيث درجة ترابطها ومقدار التكامل بين بعضها البعض، فقد يكون اتجاه الفرد مثلاً نحو العلوم الطبيعية اتجاهًا منعزلاً عن اتجاهه نحو النه بية أو نحو العلوم الإنسانية.

(أحمد عبد العزيز سلامة، ١٩٧٠)

٥- القوة:

توجد لدى الفرد بعض الاتجاهات التى تظل قوية على مر الزمن على الرغم مما يقابله من ظروف أو مواقف تدعو إلى التخلى عنها ومثل هذه الاتجاهات تزداد قوة كلما زادت درجة وضوحها لدى الفرد فينعكس الاتجاه القوى على نزوح الفرد وتفاعله مع الآخرين ورد الفعل القوى في موقف معين إنما يدل على اتجاه قوى.

(سعد عبد الرحمن، ١٩٧٦)

خامسًا: وظائف الاتجاهات:

للاتخاهات وظائف متعددة فهى تساعد الفرد على التفاعل مع المواقف المختلفة التي تواجهه، كما تساعده على تحقيق أهدافه، فالاتجاهات تعتبر محورًا هامًا في تنظيم سلوك الفرد.

وقد حدد كاتيز، ١٩٦٠ وظائف الاتجاهات كما يلي:

١ - الوظائف التكيفية:

يسعى الفرد دائمًا من خلال تفاعله مع البيئة إلى تحقيق كل ما هو مسار والابتعاد عن كل ما هو مؤلم، فالناس بصفة عامة يسعون دائمًا للحصول على أكبر قدر من الثواب وأقل قدر من العقاب وهكذا نجد أن الفرد ينمى اتجاهات إيجابية نحو كل ما يشعره بالارتباح ويحقق حائلاً دون تحقيق حاجاته ونحو كل ما يسبب له العقاب، فالفرد يتجنب الاتجاهات الفاشلة ويقبل على الاتجاهات التى تهيئ له فرص النجاح وبالتالى تحقق له حالة انفعالية سارة.

فوجهة نظر هذه الوظيفة التكيفية تعتمد أساسًا على إدراك الفرد للفائدة التي يمكن أن يحصل عليها من الابتحاه الذي يتكون لديه إذن كلما حقق موضوع الابتحاه للفرد نوعا من الرضا فإنه من السهل تكوين ابتحاهات إيجابية والعكس صحيح.

(رمزية الغريب، ١٩٧٧)

٧- الوظيفة الدفاعية:

يقصد بالوظيفة الدفاعية أن يتبنى الفرد اتجاهات معينة تساعده على حل صراعات داخلية للدفاع عن ذاته، فالفرد حينما يحتفظ باتجاه معين فإنه يحاول الدفاع عن نفسه ضد الصراع والقلق عن طريق هذا الاتجاه.

(على السلمي، ١٩٧١)

ومن هنا نلاحظ أن الاتجاهات ذات وظيفة دفاعية تختلف عن الاتجاهات ذات الوظيفة التكيفية، فالأولى «الدفاعية» داخلية أى تبدأ من داخل لشخص ذاته والموقف الذى ترتبط به ليس إلا وسيلة للتعبير عنها.

أما الاتحاهات ذات الوظيفة التكيفية فهي خارجية أي تتكون وفقًا لطبيعة موضوع الاتجاه وتكون ملائمة لطبيعة العالم الاحتماعية التي تحيط بالفرد.

٣- الوظيفة المعرفية:

يحتاج الفرد إلى معايير وإطارات معرفية رجعية يفهم بواسطتها العالم الـذى يحيط به، لذا فهو دائم السعى للوصول إلى معنى لهذا العالم والبحث عن المزيد من الوضوخ، فكثيرًا من الابتحاهات التى تكتسب من خلال الاحتكاك بالعـالم الخارجى تبنى على أساس من الفهم والتفسير للظواهر التى يحيط بنا.

فمن الوظائف الأساسية للا تجاهات هي مساعدة الفرد على فهمه للأمور وترتيب المعلومات بطريقة منظمة عن الموضوعات المختلفة.

ويشير حيلفورد إلى رأى كل من هايمان سنة ١٩٤٧ أن «امداد الفرد ععلومات ومفاهيم إضافية حديدة لا يعدل في الاتجاهات القديمة إلا إذا كانت هذه المعلومات تؤثر في الاتجاه الحالي».

٤ - وظيفة التعبير عن القيم:

يحمل الشخص بحموعة من الاتجاهات تتفق مع القيم والمثل التي يؤمن بها الفرد ومن هنا نجد الشخص يستمد شعورًا بالارتياح حين يعبر عن اتجاهات تتناسب مع فكره عن نفسه وعن القيم الهامة السائدة من حوله.

(لویس کامل ملیکة، ۱۹۷۰)

سادسًا: ثبات وتغيير الاتجاهات :

توحد بعض العوامل التي تؤدى إلى ثبات واستقرار الاتجاه كما توحد بعض العوامل التي تؤدى إلى تغيير وتعديله.

ثبات وتغيير الاتجاهات:

إن عملية تغيير الاتجاهات ليست عملية سهلة ميسورة والسبب يرجع إلى أن الاتجاهات إذا ما تكونت فإنها تميل إلى أن تثبت، وتبدى مقاومة للتغيير. لكن ليس معنى ذلك أن عملية تغيير الاتجاهات أمر مستحيل لأنه من الممكن أن تتعدل الاتجاهات وتتغير.

ومن الأمثلة التي يمكن أن تذكر، الدراسة التي قام بها كل من « دوتش» و «كونز» (Deutsch & Collins) عن تغيير الاتجاهات.

وقد بينت هذه الدراسة كيف تغير اتجاه السيدة التي عاشت مع الملونين في مشروع إسكاني موحد نحو هؤلاء الملونين من التعصب إلى الحب والمشاركة، وعلى حد تعبيرها «أحب الإقامة مع الملونين، لا يوجد أي فرق عندي بين الملونين وبين البيض». (صلاح غيمر، عبده ميخائيل: ١٩٧٨)

هكذا عكس اتجاه سيدة أخرى تقيم في مشروع إسكان منفصل خاص بالبيض، ولم تشرك في مشروع الإسكان المشترك مع الملونين، فقد ظل اتجاهًا نحو

أعد هذا الجزء د/ مها إسماعيل هاشم.

لريس كامل مليكة (١٩٧٠): سيكلوجية الجماعات والقيادة، القاهرة.

الملونين كما هو لم يتغير وهو اتحاه متعصب، وعلى حد تعبيرها «لا أحب الملونين، لا أريد أن أسكن بجوارهم، اتركوهم يعيشون حياتهم، واتركونا نعيش حياتنا».

تعتمد عملية تغيير الاتجاهات على المعالجة الفعالة لبيئة الفرد والواقع أن الإنسان الفرد يغير اتجاهه ليتعامل مع بيئته بطريقة أفضل أو لتحقيق الإشباع الذاتى، والمعروف أن هذه الاتجاهات تتكون فى الفرد منذ سن مبكرة، وأن الانطباعات الأولية تكون أكثر ثباتًا، لأنها فى الواقع تصبيح كسيمات شخصية للفرد. وهذه الاتجاهات تستعصى على التغيير لأن كل عنصر من عنياصر الاتجاه مرتبط ومتصل بالعناصر الأخرى. ومن ثم فلا يمكن تغيير هذه العناصر كل على حدة أو اعتبارها عنصرًا منفصلاً عن الآخر. وعلى ذلك فمن الصعب تغيير عنصر جزئي واحد من عناصر الاتجاه وإنما يعالج كجزء من الاتجاه وكنظام كلى.

(Severy, L. G.: 1976)

وتتغير الآراء خاصة في سن الشباب، وكلما تقدم الفرد في السن كلما اكتملت الصورة ببطء. والشباب أكثر مرونة، فقد يغير نوع السحاير التي يدخنها أصدقاؤه الحاليين، وقد يغير نوع السحاير متأثرًا في ذلك بأساليب الإعلان والدعاية، أما الرحل العجوز فقد يشعر بالضيق إذا لم يُجد نوع الدخان الذي اعتاد على تدخينه.

ونستطيع إذن أن نتبين أن هناك نوعًا من السمات التي تضرب بجذورها بعمق في شخصية الفرد وعلى ذلك لا تخضع للتغيير بسهولة.

وهناك حانب آخر من الاتجاهات تستطيع أساليب الدعاية أن تؤثر فيه، وهذه الاتجاهات تقع في منطقة سطحية من الشخصية وتتأثر بالجماعات التي ينتمي عليها الفرد . (أحمد عبد العزيز سلامة، ١٩٨٠)

سابعًا: الاتجاه والميل:

الميل يتعلق بما نحب ونفضل، بينما الاتجاه يتعلق بما يعتقد أنه يوجد فرق

أساسى بين ما نحب ونعتقد، لأنه ليس كل ما نحن نعتقد فيه والعكس صحيح. فالمدخن يعتقد أن التدخين ضار بالصحة (اتجاه) ولكنه بالرغم من ذلك يحبه.

والواقع أن الميل والاتجاه يتجهان نحو الاستقلال الواحد منها على الآحر إذ يمكن أن يعتقد الفرد أن الحليب مفيد كطعام (اتجاه) وسع ذلك لا يحبه (ميل). فالاتجاه يتعلق بعقيدة معينة وبرأى خاص ينصب على موضوع خارجى أو فكرى. وهذا الرأى يعبر عنه بالقبول أو الفض، أما الميل فهو تعبير عن تفضيل لا شأن للاعتقاد به، أى أن الاتجاه تعبير عن عقيدة بينما الميل تعبير عن شعور يتميز الاتجاه كذلك بالإيجابية أو السلبية، فاتجاه الفرد ازاء تنظيم النسل قد يكون موجبًا أو سالبًا، وقد يكون محابًا أو سالبًا، وقد يكون محابًا فاتجاه فرد إزاء موضوع ما له طرفان، طرف القبول وطرف الرفض.

أما الميل فليس له إلا ناحية وأحدة في ناحية الإيجاب. أن ما يميز الميـل هـو أنه أحادي البعد أي أنه ذو ناحية واحدة ج وهي الناحية الإيجابية.

فالإنسان لا يميل إلا للأشياء التي تجلب له السرور والراحة، ولا يحب الإنسان إلا الأشياء التي يميل إليها فلا يحدث أن يقول أحد أنه يميل إلى شم يكرهه وعادة ما تكون الميول نشطة، أي تدفع الإنسان إلى نشاط ما.

ثامنًا: قياس الاتجاهات:

اهتم كثير من العلماء بقياس الاتجاهات، ووضعوا لذلك مقاييس متعددة، هذه المقاييس عبارة عن مجموعات من القضايا تمثل موضوعات حدلية معينة في موضوع واحد وتتوافر فيها شروط معينة.

(Oppeheine. A. N., 1973)

من أهم مقاييس الاتجاهات مقياس «ترستون» ومقياس «بوحاردس» ومقياس «ليكرت».

- مقیاس «بوجاردس Bogardus» (۱۹۲۵): یعتبر بوجاردس من رواد حرکــة

مقياس الاتجاهات، وقد اهتم بقياس المسافة الاجتماعية بين الأفراد ويشمل مقياسه على سبع وحدات تمثل درجات متفاوتة لمواقف الحياة الواقعية، يمكن فيها الاستدلال على شعور الفرد بالبعد أو بالقرب الاجتماعي نحو جنس أو شعب أحر.

(حامد عبد السلام زهران: ۱۹۷٤)

- مقياس «ليكرت Likert» (١٩٣٢): اقترح «ليكرت» خطة جديدة لوضع اختبارات لقياس الاتجاهات تعتمد على «درجة الموافقة» بمعنى أن يستجيب الأفراد إلى جميع العبارات التي يشملها المقياس عن طريق إحدى الدرجات التالية: (أوافق بشدة – أوافق – غير متأكد – لا أوافق - لا أوافق بشدة) ويطلب من المفحوص أن يضع علامة على الإجابة التي تعبر عن رأيه أحسن تعبير بالنسبة لكل عبارة من العبارات التي يتضمنها القياس.

(Kelvin p. 1969)

الطرق غير المباشرة:

تشتمل هذه الطرق على أنواع مختلفة من الاختبارات مثل الاختبارات التى تتألف من عدد من الوحدات التى تقيس المعلومات حتى يبدو الاختبار وكأن الغاية منه هى مقياس المعلومات لا الاتجاهات، وقد وضع «وسكلر» اختبارًا من هذا النوع وهو اختبار الاختبار المتعدد، ويتضمن أسئلة محددة الإحابة لحقائق ثابتة، وأخرى غير محددة الإحابة، ووضع أمام كل سؤال عدة إحابات يختار منها الفرد الإحابات التى يعتقد أنها الصواب. ويمكن للباحث أن يتعرف على اتجاهات الأفراد من خلال إحاباتهم للأسئلة غير المحددة الإحابة.

كما تتضمن الطرق غير المباشرة أنواعًا من الاختبارات الاسقاطية مشل ما فعل «ساتفورد» في دراسة القلق، إذ عرض على المفحوص صورة تمثل شخصية أحدهما يسأل الأخر عن الأسباب التي جعلته قلقًا، ثم طلب منه أن يجيب عن السؤال نيابة عن الشخص الموجه إليه السؤال في الصورة، وهو بذلك يتعرض على أن المفحوص سيسقط اتجاهه على المرقف بطريقة لا شعورية.

(انتصار يونس، ١٩٦٧)

المراجع

- ١- احمد عبد العزيز سلامة، عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٠): علم النفسس الاجتماعي، مكتبة النهضة العربية.
- ٧- احمد عزت راجح (١٩٧٠): أصول علم النفس، الإسكندرية، المكتب المصرى الحديث.
 - ٣-انتصار يونس (١٩٦٧): السلوك الإنساني، القاهرة ، دار العارف.
- ٤-جابر عبد الحميد حابر (١٩٧٢): مدخل لدراسة السلوك الإنساني، القاهرة،
 دار النهضة العربية.
- ه حامد عبد السلام زهران (۱۹۷۳): علم النفس الاجتماعي، القاهرة، عالم الكتب (ط۳).
- ٦-رمزية الغريب (١٩٧٧): التعلم، دراسة نفسية تفسيرية وتوجيهية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٧-سعد عبد الرحمن (١٩٧١): السلوك الإنساني، تحليل وقياس المتغيرات، القاهرة، مكتبة القاهرة الحديثة، ط١-
 - ٨-سيد خير الله (١٩٧٣): المدخل إلى علم النفس، القاهرة، عالم الكتب (ط٣).
- ٩-صلاح مخيمر، عبده ميخائيل (١٩٧٨): المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- · ۱-على السلمى (۱۹۷۱): العلوم السلوكية في التطبيق الإرادي، والقاهرة، دار المعارف.
- ١١-لويس كامل مليكة (١٩٧٠): سيكولوجية الجماعات والقيادة، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٠.
- ١٢-مصطفى سويف (١٩٦٠): الأسس النفسية للتفاعل الاجتماعى، دراسة ارتقائية تحليلية، القاهرة، دار المعارف.

١٣ - مصطفى سويف (١٩٧٠): مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٣.

المراجع الأجنبية :

- 14- Allport, G. (1934): Handbook of Social Psychology "Attitudes"(Ed, Carl Murcluson Worcester mass) Clask University Press.
- 15- Kelvin P. (1969): The Bases of Social Behaviour (University Collage, London).
- 16- King T. Bert (1972): Attitudes Conflict and Social Change and London, Academic Press, New York.
- 17- Mussen P. (1969): The Psychological Development of Child,
 Prentice- Hall of India Paurke Limited, New- Delhi.
- 18- Newcomb, M. T heodore, and others (1965): Social Psychology (Routledge), Kegen Paul, London.
- 19- Newcomb R. (1965): Turnar & Converse P. E. Social Psychology. The Study of Human Interaction (Holt Rien Hart and Wiston Inc. New York.
- 20- Oppeheine A. N. (1973): Questionnaire dasing and attitude mesurement. (Heinemann educational book, ltd. London.

الفصل الثامن توافق المعلم وأثره في النلاميذ

إعداد أ. د سيد الطواب

توافق المعلم وأثره في التلاميذ

تهدف العملية التربوية، بما تتضمنه من أنشطة، إلى مساعدة الفرد على التوافق السليم مع مجتمعه الذي يعيش فيه، وذلك حين تزوده بالإمكانات اللازمة والضرورية لتحقيق هذا التوافق. والمدرسة لها دورها الهام في تحقيق التوافق الشخصي والاجتماعي للفرد، دور لا يمكن تجاهله خاصة في المدرسة الابتدائية، بما تكتسبه لتلاميذها من عادات واتجاهات خلفية واجتماعية، تعتبر ركنًا هامًا في عملية التوافق. ويقدر ما تتفق هذه الاتجاهات والعادات مع ما يتلقاه الفرد في الأسرة والمجتمع الخارجي، يكون نجاحه في تحقيق قدر مناسب من التوافق الشمخصي والاجتماعي. إن عملية التطبيع الاجتماعي، التي تقوم المدرسة بدورها الهام فيها، والاجتماعي. عملية تحقيق التوافق بين التلميذ ومجتمعه، عن طريق إعطائه القيم والاتجاهات ومعاييز السلوك اللازمة للحياة في هذا المجتمع.

ولما كان للمعلم دورًا بارزًا في تحقيق هذا التوافق عند التلاميذ، فإن ما يساعد على هذا، أن يكون هو نفسه على درجة مقبولة من التوافق لأن التوافق السليم للمعلم يساعده في تهيئة الظروف السليمة والمناسبة للتعلم، ولإقامة علاقات احتماعية سليمة مع تلاميذه، وبين تلاميذه بعضهم والبعض الآخر، بحيث يكون هذا المعلم ميسرًا لعملية التعلم. فإذا أردنا أن نحمله مسئولية تكوين شخصيات سوية من التلاميذ فلابد من توفر ذلك فيه أولاً، ذلك لأن توافق المعلم وسلامة صحته النفسية، وسلوكه المتزن، سيكون له تأثيره الكبير على تلاميذه... فالمدرس التعس، أو المعلم الذي احتاز خبرات أدت إلى عدم اتزانه الانفعالي، مدرس لا يستطيع أن يؤدى عمله على ما يرام، ولا يمكن أن نتوقع منه أن يسعد أبنائنا، الذين يتلقون العلم على يديه لأن فاقد الشيء لا يعطيه، وقد ثبت ذلك من بعض الأبحاث التي درست العلاقة بين تكيف المعلم ، وما بيديه تلاميذه من سلوك متكيف وغير متكيف (مزية الغريب، ١٩٦٠).

وفى دراسة مبكرة قام بها باينتون Baynton وآخرون، على ثلاثة وسبعين من الصفين الخامس والسادس -بالمدرسة الابتدائية-بينت نتائج هذه الدراسة، أن تلاميذ المدرسين الذين كانوا أحسن فى صحتهم النفسية كانوا أكثر ثباتًا، واستقلالاً من التلاميذ الآخرين الذين يتعلمون على يدى معلمين يعدون فى صحة نفسية سيئة. بل وفى دراسة أخرى. أكثر حداثة من السابقة، على أطفال الحضانة، بينت أن الأطفال الذين تعلموا على أيدى مدرس، لا يتمتع بقدر مناسب من التوافىق، قد تغيروا إلى حالة أسوا، بينما المجموعة الأخرى المتماثلة الذين تعلموا على أيدى مدرس متوافق، لم يعانوا أى نقصان (Blair, Jones, & Simpson, 1975).

فتوانق المعلم سواء مع نفسه، أو مع مجتمعه الذي يعيش فيه، له أثره الواضح على شخصية في خلوه من أكبر عدد ممكن من المشكلات، وفي سلوكه المتزن، وفي إقباله على الحياة ليعيشها، ويتمتع بها، فيرض عن نفسه، ويتقبل الآخرين، وكل ذلك ينعكس بدوره في سلوكه المقبول مع تلاميذه.

وفى تلخيص دراسات عديدة عن أثر توافق المعلم على نمو الأطفال يقرر سنيدر Snyder أنه ليس ثمة شك فى أن حالة المدرس من حيث صحته النفسية تؤثر على سلوك تلاميذه.

ويرى أيضًا أن المدرسين المتوافقين، يبذلون أقصى جهد للوصول إلى تلميد متوافق، والعكس أيضًا، ومن المحتمل أن أحسن طبيقة لقياس هدوء وفعالية الفصل (Blair,et.al. 1975). الدراسي، هي قياس درجة التوافق الشخصي لمعلم هذا الفصل (Blair,et.al. 1975).

أما المعلم غير المتوافق مع نفسه، أو مع مجتمعه الذي يعيش فيه، فإنه يضر تلاميذه ضررًا بالغًا من حيث لا يدرى، ففي أثناء تعامله معهم، يمكن أن تنعكس عليهم تصرفاته، وقلقه النفس وتوتره حين يبدو عليه الغضب، فالمدرس سريع الغضب والانفعال والحزين والعدائي والعصبي، يخلق توترًا يزعج التلاميذ، وربما يغير نظرتهم للحياة، على حين أن المدرس الذي يشعر بالصداقة والتحمس والطمأنينة والتوافق الحسن، يسهم إسهامًا طيبًا في تلاميذه.

لكل ما تقدم يرى الكاتب ضرورة مراعاه هدا المعلم في فتره اعداده وتكوينه، فنيسر لن النمو السليم، ونساعده على إدراك قدراته وفهم نفسه، وحل مشكلاته الشخصية منذ بداية ظهورها، وفي فترة المراهقة بالذات. ويجب أن ينصب الاهتمام على دراسة المشكلات، والتركيز على معرفة أسبابها، منذ البداية بدلاً من التركيز على علاج مظاهرها وأعراضها.

تحديد مفهوم التوافق:

مشكلة تحديد المفاهيم، من المشكلات القديمة، التي واجهت علم النفس في مراحلة الأولى، مثل غيره من العلوم الأخرى، أما في الوقت الحاضر فقد قطع شوطًا كبيرًا في هذه الناحية، بفضل اهتمام علماء النفس المعاصرين بالتزامهم الدقة في تحديد المفاهيم العلمية التي يستخدمونها، بحيث لا تختلف من شمخص لآخر باختلاف المكان أو الزمان.

ويرى الكاتب منذ البداية، أن يحدد لنفسه الخطوط الواضحة في تحديد المفاهيم التي سيرد ذكرها في هذا المقال حتى يلتزم بها.

أولاً: التكيف والتوافق:

۱ - مفهو م التكيف وتطوره Adeptation :

كان علماء البيولوجيا أول من استخدم كلمة تكيف، وكانوا يقصدون منها محاولات الكائن الحى للمؤامة بين نفسه، والبيئة الطبيعية التى يعيش فيها، من أجل البقاء وذلك وفق المعنى الذى حدده، العالم الإنجليزى "دارون فى كتابه أصل الأنواع سنة ١٨٥٩ صاحب نظرية التطور". وعلى ذلك نجد تعريف كلمة التكيف فى علم الحياة كما يلى "أى تغيير فى الكائن الحى، سواء فى الشكل أو الوظيفة، يجعله أكثر قدرة على المحافظة على حياته أو بقاء جنسه (يوسسف كرم، مراد وهبة يجعله أكثر قدرة على الخازن، ١٩٥٦).

ثم انتقل هذا المفهوم البيولوجي للتكيف، إلى علم النفس الفسيولوجي وكان هناك شبه اجتماع بين العلماء، في استخدامه للدلالة على ملاءمة العضو لوظيفته. فمثلاً استخدام أوبرت Aubert هذا المفهوم في سنة ١٨٦٥م، وكان يقصد به ملاءمة العين للضوء وقال إن الإنسان عندما يبقى في حجرة مظلمة مدة طويلة، فإن شدة الإضاءة تبدو أقل أي أن المقصود ما يحدث في إنسان العين من تغيير نتيجة لشدة الضوء الذي يقع عليها، فتضييق عندما تشتد الإضاءة، وتتسع عندما تضعف الإضاءة بحيث تحقق الرؤية المناسبة في كلتا الحالتين (Harriman) عندما تضعف الإضاءة بحيث تحقق الرؤية المناسبة في كلتا الحالتين المعنى (1961. وقد ذكر دريفر (١) Drever, J. 1953).

أما هيرنج Hering (سنة ١٨٧٤) فقد وسع هذا المفهوم، بحيث شمل صورًا أخرى للتكيف أكثر من مجرد الرؤية وحدها، مثـل الصبغـة واللـون وغـير ذلـك (Harriman, 1961).

ومن هنا يمكن أن نحدد مفهوم كلمة التكيف Adaptation في علم النفس الفسيولوجي -كما جاء عند الكثيرين منهم على أنه "التغير الذي يطرأ على الخبرة الحسية سواء من حيث التكيف أو الشدة أو الوضوح، عندما يظل التنبيه ثابتًا مستمرًا كالتكيف في حالات البصر واللمس والشم والذوق والألم" فالرائحة العطرية مثلاً يقل التأثير بها، إذا استمر الشخص في استعمالها.

وعندما وصل مفهوم التكيف إلى تفسير السلوك الاجتماعي، أصبح أكثر اتساعًا بحيث شمل كل ما يقوم به الفرد من سلوك ليوائم بين سلوكه ومطالب البيشة التي يعيش فيها، أي أن مفهوم التكيف في علم النفس الاجتماعي يقصد به تغير سلوك الفرد كي ينسجم مع غيره من الأفراد، وخاصة بأتباع التقاليد والخضوع للالتزامات الاجتماعية.

Dever, J. Dictionary of psychology, London, psnguin Books, 1953 p. 10.

أما عندما يواجه الفرد مشكلة خلقية، (أخلاقية) أو صراعًا نفسيًا، وتعتضى معالجتها أن يغير من عاداته واتجاهاته ليوائم الجماعة التي يعيش في كنفها، فهناك عميل البعض لاستخدام مفهوم حديد يعرف التوافق الاحتماعي Social adjustment وهكذا يصبح التوافق هو التكيف الاحتماعي (منير وهبة، الخازن، ١٩٥٦).

٧ - مفهوم التوافق Adjustment :

من المفاهيم التي حظيت بانتشار في علم النفس مفهوم التوافق. وربما كان هذا هو السبب فيما دخل على هذه الكلمة من خلط وتداخل، واستخدامها بمعان متعددة تختلف من مؤلف لآخر، بل وأحيانًا في المؤلف الواحد بين فصل وآخر وخاصة في المؤلفات العربية.

ويرجع ذلك التداخل إلى التشابه الواضح بين مفهوم التوافق والتكيف فكثير من الدارسين للسلوك الإنساني، كما سنرى فيما بعد، يستخدم كلمة التكيف مرادفة لترجمة Adjustment ويقصد ما يقصده الآخرون عند حديثهم عن التوافق Adjustment وخاصة في الميدان الاجتماعي.

لذلك لابد أن نستعرض هذه الآراء جميعها حتى نصل في النهاية إلى وجهة النظر الذي يرى الكاتب أنها أكثر قبولاً.

الاتجاه الأول: التوافق يعني المؤامة بين حاجات الفرد ومطالب البيئة:

التوافق عند أصحاب هذا الاتجاه، هو عملية الملاءمة بين الفرد، بما له من مطالب وحاجات، وبين البيئة بمؤثراتها الطبيعية والاجتماعية، ومالها من مطالب وحاجات بحيث يستطيع أن يشبع حاجاته بصورة يرتضيها هو ويقبلها المجتمع، والتوافق هو تكيف الفرد نفسه، وفقًا للبيئة بصورة تضمن له تحقيق احتياجاته ومطالبه بشكل مقبول اجتماعيًا وشخصيًا (منير وهبة، الخازن، ١٩٥٦). أي أن التوافق عملية بين طرفين هما الفرد والبيئة يؤثر كل منهما في الآخر، فهي عملية تفاعل مستمر بين الشخص والبيئة فكل منهما يفرض مطالبه على الآخر، فهناك

حاجات الفرد ومطالبه، وهناك البيئة بمؤثراتها الاجتماعية والطبيعية التي يتعرض لها الفرد. فأحيانًا يُحاول الفرد أن يغير من هذه المؤثرات التي يتعرض لها بحيث تصبح أكثر ملاءمة لمطالبه وحاجاته. كما يستطيع الفرد أن يعدل من سلوكه ومطالبه وحاجاته ومواقفه حتى يوفق بينها، وبين هذه المؤثرات أو نحو تعديل الاثنين معًا. إلا أنه من الملاحظ أن عملية التعديل هذه ليست سهلة بل تحتاج إلى أن يعبئ الفرد كل إمكاناته البناءة ليعدل الظروف البيئية التي تقف في سبيل أهدافه. ويؤكد البعض في شرح التوافق الاجتماعي على مرونة الفرد، في قدرته على تغيير أنماط سلوكه حتى يواءم بين ما يحدث في نفسه من تغييرات مختلفة وبين ظروف البيئة الميطة (فؤاد البهي السيد، ١٩٦٨).

الاتجاه الثاني: التوافق إشباع دوافع الفرد :

يرى أصحاب هذا الاتجاه، أن التوافق هـو النشاط الذى يقوم به الكائن الحي لإشباع دوافع معينة. وهذه العملية قد تكون سهلة، إذ ارتبطت بإشباع دوافع بيولوجية ولكنها تكون عملية صعبة وشاقة، إذا ارتبطت بإشباع دوافع اجتماعية ويحاول الكائن الحي في البداية إشباع دوافعه بأيسر الطرق، فإذا لم يتيسر فيبحث عن أشكال حديدة للاستحابة، فيلحاً أما إلى تعديل في البيئة، أو تعديل هذه الدوافع نفسها، وبهذا المعنى تكون الحياة كلها عبارة عن عملية توافق بالنسبة إلى الكائن الحي، وهي عملية ضرورية بالنسبة إلى البقاء الحيوى (Shaffer, & Shoben, 1978).

ومن الملاحظ أن مفهوم التوافق، في رأى أصحاب هذا الاتحاه، لا يقتصر على الإنسان، بل يمتد ويتسع ويشمل كل الكائنات الحية الأخرى في توافقها لإشباع حاجاتها الفسيولوجية البسيطة. فهذه وأن كانت عملية توافق من وجهة نظرهم لكنها في صورة بسيطة. أما التوافق بالنسبة إلى الإنسان فلا يقف عند إشباع دوافعه البيولوجية بل يمتد إلى إشباع الدوافع الاجتماعية. فالإنسان لا يقف عند تعديل سلوكه استجابة لحاجاته الداخلية فقط، بل يتوافق مع النواحي الاخرى

المختلفة لنشاطه الاجتماعي، ومطالب الآخريين من زملائه. ومن المعروف أن الدوافع كثيرة، وإشباعها بهذا المعنى أمر صعب، خاصة إذا كانت الدوافع متعارضة (Colman, J.C. 1973).

ويرى هنرى سميث Henery clay smith أن التوافق السوى بالنسبة إلى الإنسان هو الاعتدال في الإشباع العام، لا إشباع دافع واحد شديد وعاجل على حساب دوافع أخرى. والشخص المتوافق توافقًا ضعيفًا هو الشخص غير الواقعى وغير المشبع والمتعجل في إشباع دوافعه وحاجاته الملحة. وفي هذا يتفق مع وجهة نظر شوين Shoben الذي يرى أن الإنسان سوى التوافق هو الذي يتعلم أرجاء الإشباع العاجل لدافع معين، في مقابل ما سيحصل عليه فيما بعد من إشباع آجل، ولكن سميث يؤكد على العوامل البيئية الخارجية باعتبارها مسئولة عن أي توافق سيئ في حياة الفرد. (في محمود الزيادي، ١٩٦٤).

ويرى فرويد أن الشخص الحسن التوافق، هو الذي يكون الأنا عنده بمثابة المدير المنفذ للشخصية، أي هو الذي يسيطر على كل من الهو والأنا العليا، ويتحكم فيهما كما أنه يدير حركة التفاعل مع العالم الخارجي تفاعلاً تراعي فيه مصلحة الشخصية بأسرها، ومالها من حاجات.

الاتجاه الثالث: التوافق يعنى السلوك وفق أساليب الثقافة:

يقصد أصحاب هذا الاتجاه، أن الشخص المتوافق هو الذى يسير ويسلك وفق أساليب الثقافة التى ينشأ ويعيش فيها. وكلما اقترب من هذه الأنماط السلوكية فى البيئة كان أكثر توافقًا. وكلما ابتعد عن هذه الأنماط السلوكية كان أكثر بعدًا عن أسلوب التوافق السوى. والشخص المتوافق أيضًا هو القادر على التشكيل مع عالمه المحيط به. وعلى هذا يمكن أن نستدل على أن أسلوب التوافق السليم بالنسية إلى الفرد يختلف من ثقافة إلى أخرى، بل حتى المعيار الذى يمكن أن يقارن به التوافق يختلف أيضًا من ثقافة إلى أخرى ومن عمر إلى عمر. ألا أن البعض يرى أن الإنسان

بغض النظر عن الثقافة التي ينتمى إليها له إمكانات فريدة، وقدرته على استخدام هذه الإمكانات في البيئة وهي المعيار الذي يمكن أن يقاس به سلوكه التوافقي، وكلما استخدم الفرد إمكاناته، وأصبحت اكثر فاعلية، يصبح الإنسان أكثر توافقًا (محمود الزيادي ١٩٦٤).

والخلاصة أنه مهما كانت الاختلافات في استخدام مفهوم التوافق، فإنها جميعًا تؤكد أن التوافق "تلك العملية الدينامية المستسرة، التي يهدف بها الشخص أن يغير من سلوكه ليحدث علاقة أكثر تواؤمًا بينه وبين البيئة بمطالبها وضغوطها، سواء المادية أو الاجتماعية أو ضغوطها الثقافية. فالتوافق يعنى التغير في السلوك سواء كان في صورته البسيطة المحدودة أو صورته المعقدة. وقد تستخدم كلمة توافق حين قال مثلاً عن توافق الطالب لكليته أو معهده. وأحيانًا تستعمل بمعنى أوسع من ذلك كثيرًا حين يقال مثلاً عن توافق الإنسان في الحياة بصفة عامة . S.R (William, S.R عامة عامة . S.R)

٣- السلوك التوافقي ومدلوله: Adjustive Behavior :

لما كانت هناك تباين واختلاف حول مفهوم التوافق وصوره وأبعاده فى معظم المؤلفات لعلم النفس، يرى الكانب ضرورة تحديد معنى محدد للالتزام به على أن يكون من التعريفات الإجرائية.

وعلى ذلك يكسون السلوك التوافقى فى هذا السياق، النقصان النسبى للاستجابات التى تدل على وجود مشكلة ومشكلات سلوكية فى المرحلة النمائية للفرد، كما تقاس هذه المشكلات بالكم أو الحدة، بالاستخبتارات، أو وسائل التقرير الذاتى التى تتعللب من المفحوص ذاته، أما فى صيغة تعديد المشكلات، أو وصف لبعض سمات الشخصية. وسيكون تحديدنا وحكمنا على الشخص المتوافق أو غير المتوافق، (الشخص حسن التوافق زسيئ التوافق) بطريقة حساب عدد المشكلات التى يعبر عنها الفرد فى الاختبار ضالافراد الذين يعمرون عن مشكلات

كثيرة هم الأفراد سيتوا التوافق. أما الافراد الدين يعبرون عن سسحرك من المستحرك من المستحرك من المستحرك من المستحرك من المستحرف المستحرك من المستحرك من المستحرك المست

٤ - أسس التوافق السليم:

هناك أسس متفق عليها عند معظم الباحثين في علم النفس والصحة النفسية، ويجب مراعاتها بحيث يتحقق للفرد، مستوى مناسب من التوافق ومن الصحمة النفسية، هذه الأسس لخصها شافر Shaffer على النحو التالى (Shaffer and Shoben, 1978).

١- الصحة الجسمية:

من الأمور المعروفة أنه لا يمكن الفصل بين الصحة الجسمية والنفسية فمشلاً أى: اضطراب في إفرازات الغدة الصماء، سواء بالزيادة أو النقصان يؤدى إلى آثار واضحة وخطيرة في سلوك الإنسان، والشخص المريض أو الضعيف في صحته الجسمية غالبًا ما تقل حماسته للحياة، وتقل قدرته على التعامل مع الآخرين وبالتالي قدرته على التوافق.

٧ – الاتجاهات الموضوعية:

وهى الاتجاهات التى تساعد الفرد على تفسير العوامل البيئية والتعامل معها دون أى تحيز انفعالى، وتساعد أيضًا هذه الاتجاهات الموضوعية صاحبها على أن يرى ويسمع وجهات نظر الآخرين. ويمكن تكوين هذه الاتجاهات الموضوعية منذ الطفولة عن طرق التدريب عليها.

٣- الاستبصار بالسلوك الذاتي:

يستطيع الفرد الذي يمكنه أن يفهم سلوكه فهمًا موضوعيًا، أن يحقق توافقًا طيبًا لأنه يكون أمينًا مع نفسه ويعترف صراحة بأخطائه ونواحى فشله، ويستطيع أن يتقبل النقد بروح طيبه ويحاول أن يعوض نقصه في محال آخر مقبول احتماعيًا، فهو ليس في حاجة إلى الدفاع عن نواحى قصوره.

٤ - علاقات موثوق بها مع الآخرين:

إن الحديث عن المتاعب الخاصة مع شخص آخر -يشق فيه الفرد وسيلة هامة يلجأ إليها الفرد للتخفيف من التوتر والتقليل من رد الفعل في حالات سوء التوافق، وهي أيضًا وسيلة هامة لمنع الكبت الذي يعتبر عاملاً هامًا في حالات سوء التوافق. وهذه الوظيفة ليست قاصرة على الأخصائيين النفسيين، بل يمكن أن يقوم بها الآباء والمدرسين والأصدقاء... إلخ.

٥- الانتباه للموقف الحالى:

" كثير من حالات سوء التوافق مرجعها الأساسى الاهتمام المتزايد بالماضى أو المستقبل؛ إلا أنه لكى تحقق توافقًا طيبًا ويجب أن غيا مع كل موقف ونواجهه بكل الوسائل الممكنية للتوافق. وهنا نحن لا ننكر أهمية الخبرة السابقة أو التخطيط للمستقبل، ولكن الاتجاه الصحيح يربط بين الماضى والمستقبل عن طريق الموقف الحالى. والتفكير في هذه الفترات لذاتها يؤدى إلى سوء التوافق.

٦- الإحساس بالسعادة والمرح:

الشخص المتوافق توافقًا طيبًا، هو الذي يسخر من أخطائه ويحاول أن يكون مرحًا في سلوكه لأن ذلك يحقق له ارتياحًا نفسيًا. ولكننا نلاحظ أن شخصية كثير من الآباء والمعلمين لا تساعد على هذا الإحساس بالمرح، بل كثير ما يساعده نقدهم على الإحساس بالتقصير والندم.

٧- النشاط المخطط:

إن المواجهة المباشرة للمشكلات، تعتبر إحدى المبادئ الأساسية للتوافق السليم فالنشاط يقهر كل ما يتعرض له الفرد من كف ويمنع كذلك تكوين اتجاهات سالبة غير توافقية ولكن يراعى أن يكون هذا النشاط غير عشوائى، بل يكون مرتبطًا بالموضوعية والاستبصار حتى يحقق التوافق السليم.

٨- العمل المرضى:

للعمل تأثير إيجابي لا يمكن تعويضه في تحقيق التوافق السليم، ويتضمن العمل البناء، والتخطيط وإتمام الواجبات ذات النفع الاجتماعي. لأن هذه العملية تشبع حاجة الفرد للسيطرة والاستحسان الاجتماعي ويحتاج الفرد إلى العمل الذي يحقق التوافق السليم والنجاح، فيجب أن يكون الفرد حرًا في اختيار نوع العمل الذي يناسبه ويرضيه. كما يجب أن يكون له حرية التخطيط للعمل على التنفيذ إلى أن يكتمل بطريقته الخاصة. وذلك لأن الإحساس بالرضى والانتهاء من العمل الناجح أحد العوامل الهامة في حياة الإنسان التوافقية.

٩- الراحة والترفيه:

لا تقتصر فائدة الراحة والترفيه في تحقيق التوافق السليم على قيمتها المباشرة في ذلك، حيث أنها لها أيضًا قيمة غير مباشرة، في تأثيرها على صحة الفرد الجسمية وعن طريقها أيضًا يمكن القضاء على ردود الأفعال غير التوافقية والحالات الانفعالية غير المقبولة.

١ – المساهمة الإيجابية السوية:

وأخيرًا فإن النشاط الجماعى أكثر فائدة فى تحقيق عملية التوافق السليمة من النشاط الفردى، لأن العمل مع الجماعة ينسى الفرد حاجاته الملحة، وما يعترضه من صعاب. والعمل مع الجماعة أيضًا يوجه انتباه الفرد مباشرة إلى علاقات مع الآخرين وبالتالى يمنع انسجاب الفرد إلى أحلام اليقظة ويمنع نمو القلق، كما أن الاتصالات الاحتماعية تؤدى إلى تكوين الاتجاه الموضوعي، مع استمرار النشاط واليقظة للمواقف الحالية.

ثانيًا: التوافق في المراهقة:

١ – معنى المراهقة:

والآن يجب علينا أن نلقى الضوء على طبيعة هذه المرحلة وأهميتها دون أي

دخول في التفاصيل حيث أن كل كتب علم النفس، اهتمت كثيرًا بالحديث في هذا الموضوع.

ويقصد بالمراهقة المرحلة التي تسبق الرشد، وتصل بالفرد إلى اكتمال النضج فهي تبدأ منذ البلوغ، حتى سن الرشد في ٢١ سنة تقريبًا.

فالمراهقة هي المرحلة النمائية أو الطور الذي يمر فيه الناشئ. وهو الفرد غير الناضج حسميًا وعقليًا وانفعاليًا واجتماعيًا - نحو بدء النضج الجسمي والعقلي والاجتماعي (أحمد زكي صالح، ١٩٧٢).

ومن السهل تحديد بدلية فرة المراهقة، لكن من التمعب تحديد نهايتها فالبداية تتحدد بالبلوغ الجنسي للفتي أو الفتاة، أما نهاية المرحلة فتتحدد بوصول الفرد إلى إكمال النضع في مظاهر النمو المختلفة.

وللمراهقة أشكال وصور متعددة، تختلف باختلاف الثقافات، والعادات والتقاليد التي تحيط بالمراهق، وكذلك الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها في مجتمعه بل إن هناك مراهقين يختلفون حتى في إطار المجتمع الواحد بين أبناء الريف والمدن. فالجال الاجتماعي الذي ينشأ فيه المراهق بما فيه من ثقافة وتقاليد وعرف ونظم حياة تملى على المراهق أنماط سلوك معينة تيسر له عملية التوافق السليم مع البيئة التي يعيش فيها.

ورغم اختلاف الآراء وتعددها حول طبيعة المراهقة، إلا أن غالبية علماء النفس من أمثال ستانلي هول G Stanley Hall و هيرلوك Hurlock و كيرت ليفين Lewin K قد اتفقوا على أنها فترة مليئة بالمشكلات، بل هي بداية ظهور المشكلات في حياة الفرد، ذلك لأن ظهور تلك المشكلات رهينة بتيقظ الشعور بالذاتية الذي يتم في سن البلوغ، وإن كان هؤلاء العلماء قد اختلفوا في نفسير أسباب ظهور هذه المشكلات.

أسباب سوء توافق المواهقين:

يعمد همذا العرض السريم لمنهوم المراهقة، ووصفها بأنهما فترة مليمة

بالمشكلات والصراعات النفسية، نحاول أن نستخلص أهم الأسباب التى تجعل المراهق، يواجه العديد من المشكلات، وتجعل المرحلة مرحلة حرجة بالنسبة إلى كشير من المراهقين وذلك للاستفادة منها في القاء الضوء على الاسباب والظروف التى تؤدى إلى سوء التوافق لبعض الطلاب والطالبات كمراهقين أولاً وقبل كل شيء، والتي أهمها (حامد زهران، ١٩٨٥).

١ - عدم الاستقلال الاقتصادى:

ويقصد به الاعتماد المالى على الأبوين أو الآخريسن، حيث أنه فى معظم الأحوال، نلاحظ أن المراهق يعتمد ماليًا على والديه وغيرهم من الكبار ولم يبدأ حصوله بعد على الاستقلال الاقتصادى الذى يساعده فى حل كثير من مشكلاته.

٧- الصراعات الداخلية:

وهى التي تطرأ من انتقال المراهق من مرحلة الطفولية إلى مرحلة المراهقة، فبالرغم من أن المراهق يسعى للاستقلال لكنه محتاج إلى المساعدة، وبالرغم من أنه يسعى لتحمل المسئولية لكنه محتاج لا يظل طفلاً منعم بالأمن والطمأنينة.

٣- الضغوط الاجتماعية:

وهى كثيرة على المراهق، فهو عليه أن يفكر لنفسه، ويختار ويحقق ذاته، ولكن لابد أن يتطابق تفكيره وسلوكه مع المعايير الاحتماعية، وكذلك يريد المراهق أن يحقق ميوله، ويشبع حاجاته ولكن ذلك في إطار توافقه الاحتماعي مع الآخرين.

٤ - الاختيارات والقرارات:

على المراهق اتخاذ القرارات الحيوية التي تحدد مستقبل حياته (محاصة في فترة المراهقية المتأخرة) مثل ما يتعلق بالتعليم أو اختيار المهنة، أو ما يتعلق بالزواج وتكوين أسرة.

٥- عدم الوضوح:

في أذهان الكبار (الآباء والمربين) بخصوص بعض المفاهيم مشل السلطة

- والحرية والنظام والطاعة والديمقراطية... إلخ، واختلاف وجهات النظر بين الكبار والمراهقين بخصوص هذه المفاهيم.
- هذا بالإضافة إلى بعض النقاط الهامة التي ذكرها بلير (Blair, 1975) أثناء حديثه عن أسباب مشكلات المراهقين، والتي يمكن تلخيصها فيما يلي:
- ١-المراهق بسبب حالته الغامضة، (لعدم كونه طفلاً أو راشدًا) غالبًا ما يجد نفسه مورط في صراعات انفعالية مع الأطفال الأصغر منه في أسرته وكذلك الوالدين والمدرسين وأعضاء الجتمع الآخرين.
- ٢-المراهق يريد أن يكون راشدًا، ويشعر أحيانًا أنه لا يفهم أو لم يعبط المستولية
 الكافية لأعماله الخاصة.
- ٣- تظهير خلال مرحلة المراهقة حساسية شديدة في نظرة المراهق لعيوبـــه الشخصية ونواحى النقص والقصور، وكثير من المراهقين يشعرون بالخطر نتيجة ذلك.
- ٢- تكشف الإحصاءات أن الجنوح والمشكلات الانفعالية، خلال هذه الفترة تصل
 إلى ذروتها، وليس هناك شك أن هذه الفترة صعبة بالنسبة إلى كثير من الأفراد.
- ه حيث "أن المراهقين يعاملون كأطفال صغار، فيحب بلوغ المدرسين أن يعطوهم المستولية والحرية التي تتناسب مع نضحهم، وبذلك يستطيع المعلمون مساعدة المراهقين للتخلص من مشكلاتهم، مع إعطائهم دراسات تزيد من رضاهم وتشبع حاجاتهم، وكذلك من المكن أن يعطى المعلمون للآباء التوجيه اللازم عن أساليب المراهقين للمعاملة في محيط الأسرة.
- ٦-للمراهق مشكلاته الخاصة، التي لم تكن موجودة لديه كالطفل، والتي تختلف إلى حد ما عن التي سيواجهها كراشد، وأن له حاجات أكيدة وواضحة وبحموعة من مطالب النمو التي ينبغي أن تفهم، وأن يحقق إشباعها للمراهقين.
- ٧-بالرغم من وجود العديد من المشكلات في فيزة المراهقية ولكن عندما تكون الظروف سليمة فليس من المبرر وجود مثل هذه الأزمات.

٧- المراهقة المتوافقة

فى دراسة قام بها صموئيل مغاريوس (١٩٥٧)م لتحديد أشكال المراهقة فى مصر يحاول من خلالها أن يسلط الأضواء على المراهقين فى القطاعات المختلفة للمجتمع المصرى، لمعرفة أحوال المراهقين وصور مراهقتهم، وما يحيط بها من ظروف، وذلك بهدف البحث عن الأسباب والوسائل التى تهيئ للمراهق المصرى التوافق السليم. ومن التحليل لكتابات مجموعة من المراهقين أمكن استخلاص أربعة أشكال عامة للمراهقة فى مصر، وهى المراهقة المتوافقة والمراهقة الانستاية المنطوية، والمراهقة العدوانية المتمردة والمراهقة المنحرفة. ونظرًا لاهتمامنا بدراسة توافق المراهقين، فنحاول أن نعرض النوع الأول "المراهقة المتوافقة" بشيء من التفصيل موضحين أهم ما يميزها وأهم العوامل التى تؤدى إليها:

وأهم ما يميز المراهقة المتوافقة، أنها تميل إلى الاعتدال والهدوء النسبى والمسل للاستقرار والاتزان العاطفى، والخلو من العنف والتوترات الانفعالية الحادة. وتتميز أيضًا بالتوافق مع الوالدين والأسرة عمومًا، والتوافق المدرسي الذي أهم ما يبرزه النجاح الدراسي، والتوافق الاجتماعي بصفة عامة والرضا عن النفس، مع عدم الإسراف في الخيالات وأحلام اليقظة، أو غيرها من الاتجاهات السالبة.

أهم العوامل المؤثرة فيها:

- ١-المعاملة الأسرية التى تتميز بالحرية والفهم وإشباع حاجات المراهق، وتوفير
 الاختلاط بالجنس الآخر تحت إشراف الوالدين.
- ٢-حرية التصرف في الأمور الخاصة، مع عدم تدخل الأسرة فيها، وإشباع الهوايات مع حرية اختيارها، وتوفير حو من الثقة والصراحة، بين المراهق ووالديه في مناقشة مشكلاته الخاصة.
 - ٣-تقدير الوالدين والمدرسين والأصدقاء والزملاء في المدرسة لشخصية المراهق.
- ٤-ارتفاع المستوى الاقتصادى والاجتماعى للأسرة بحيث توفر الحاجات المادية
 خاصة التي تساعد المراهق على الظهور بالمظهر اللائق.

٥-شغل وقت الفراغ في الأنشطة الاجتماعية والرياضية المحتلفة.

٦-التكوين الجسمي السليم والصحة العامة.

٧-النجاح المدرسي والميول المتنوعة والواسعة، والقراءات المتنوعة حيث أن هـذا مـن مصادر رضى المراهق عن نفسه، وتقدير الآخرين له.

قياس التوافق:

رأينا فيما سبق أن معظم الدراسات، التي أحريت لقياس التوافق سواء عند طلاب المدارس الثانوية أو الجامعات، استخدمت وسائل وأدوات مختلفة لقياس التوافق.

وكان أهم وأبرز هذه الأدوات قوائم المشكلات وهي نوع من الاستفتاءات تقوم على حصر المشكلات المراد دراستها في مجالات مختلفة من حياة الفرد. وكل محال يشمل عددًا من المشكلات التي يحتمل أن يواجهها الفرد في ذلك المحال.

وتتكون استفتاءات التوافق أساسًا وبصفة عامة من قوائم المشكلات أو الأعراض التي على المفحوص أن يختارها. وإن كانت هذه القوائم، لا تدعى أنها تعطى وصفًا دقيقًا عن الشخصية بقدر ما تعطى درجة واحدة تمثل مستوى التوافق. وهي تتكون من عناصر يمكن أن تميز أشخاص معروف أنهم غير متوافقين، وبين آخرين معروف أنهم عاديون. والهدف الرئيسي من استخدام هذه المقاييس هو التعرف على أولئك الأشخاص الذين يحتاجون إلى رعاية وتوجيه نفسي.

وعلى هذا يمكن أن ننظر إلى هذه الاستفتاءات على أنها أدوات فرز تساعد في تحديد الأشخاص الذين يختارون أعراضًا تتصل بهم شخصيًا (فؤاد أبو حطب، سيد عثمان، ١٩٧٣).

وما يميز هذا النوع من الاستفتاءات أنها أذوات سهلة التطبيق، على عدد كبير من الأفراد في وقت قصير، خاصة إذا قورنت بغيرها من الاختبارات النفسية الأخرى.

وتوجد كثير من المشكلات التي يمكن أن تواجمه الباحثين، عند استخدام استفتاءات التوافق، لأنه على الرغم من انتشار صور متعددة من هذه الاستفتاءات إلا أن بعض هذه الصور عاجزة على أن تعطينا تقديرًا حاسمًا عن مدى حسن أو سوء توافق فرد ما، ربما للأسباب الآتية (أرثر جتيس، مترجم، ١٩٦٥).

١- من الصعب وضع أسئلة تشخيصية يفهمها الجميع، ويتفقون على معناها.

وإن كان هذا لا يقلل من قيمتها، ذلك لأن معظم الاستفتاءات الشائعة الاستعمال تتميز بالوضوح وسهولة التطبيق. كما أن واضع الاختبار يمكنه باستخدام كلمات محددة واضحة، أن يقلل من خطورة هذا العيب.

٢- يصعب تقدير الشدة أو الحدة باستعمال الاستفتاءات، التي تقتصر على الإحابة
 بنعم، أو لا أو علامة الاستفهام.

ومن التسليم بأنه من المفيد أن يكون لدينا مقياس للحدة، يكشف عن المشكلات الحادة لدى التلاميذ. ولكن الافتقار إلى مثل ذلك المقياس لا يقلل من فائدة الأداة، هذا بالإضافة إلى أن الباحث يمكنه التغلب على هذه المشكلة بأن يطلب من التلاميذ وضع دائرة حول رقم السؤال الذى يمثل مشكلة حادة بالنسبة لهم، بعد الانتهاء من الإجابة على كل أسئلة الاختبار.

٣- صعوبة تحقيق صدق القياس:

ويمكن التغلب على هذه المشكلة، بحسن اختيار الأسئلة وعرضها على محموعتين متناقضتين من الأفراد، إحداهما حسنة التوافق والأخرى سيئة التوافق، أو إيجاد معامل الارتباط بين الاختبار وغيره من الاختبارات الأخرى، التي تقيس المشكلات أو السمات المطلوب قياسها.

ويجب أن تلاحظ، أن درجات الأفراد الذين يجيبون على أسئلة، اختبار التوافق، إجابة أميل إلى جانب سوء التوافق تدل على العموم على شخصيات سيئة التوافق فعلاً. ولكن يجب أن نكون حذرين عند تفسير الدرجات المنخفضة حيث أنها لا تدل دلالة حتمية على شخصيته حسنة التوافق.

- ٤ صعوبة عمل اختبار توافق ثابت بدرجة تكفى للتمييز بين الأفراد، حيث أن معظم معاملات الثبات لهذه الاختبارات، وإن كانت على درجة لا يأس بها، إلا أنها لا تصل إلى مستوى ، ٩٠. وهو المستوى الذى يعده بعض الثقات حد أدنى لثبات أى أداة تستعمل بين الأفراد.
- ٥- اختبارات التوافق تتطلب الصراحة التامة من المفحوصين، حيث أنه من السهل تزييف الإجابات إلا أن هذه المشكلة عامة بالنسبة لكثير من الاختبارات، ويمكن التغلب عليها بأسالب كثيرة، منها مثلاً حسن صياغة الأسئلة، لأن الصراحة من حانب كل المفحوصين تتوقف على طريقة صياغة الأسئلة. وكذلك العلاقة الطيبة التي تربط الباحث بالمفحوصين، وثقتهم فيه، يمكن أن تؤثر تأثيرا عظيمًا في النتائج التي يحصل عليها الباحث.

وعلى الرغم مما يوجه إلى اختبارات التوافق من عيـوب ومـآخذ، إلا أن لهـا قيمة مؤكدة في فهم المشكلات للتلاميذ المختلفة على النحو التالي:

- ١- معرفة بعض التلاميذ الذين يحتاجون إلى مساعدة خاصة فى التوافق. أما التلاميذ الآخرون الذين يحتاجون إلى المساعدة ولكنهم ينفرون من الكشف عن مشكلاتهم فهؤلاء يمكن معرفتهم بوسائل أخرى.
- ٢- الكشف عن مشكلات شخصية خفيفة، بملاحظة إجابات التلميذ على كل سؤال بعينه، كما يجب التحقق من هذه المشكلات بوسائل وأساليب أخرى.
- ٣- يمكن أيضًا عن طريق استخدامها، وتحليل الإجابات تحليلاً دقيقًا للكشف عن
 الأسس العامة وراء سوء توافق الفرد.

: Bell Adjustment Inventory اختبار بل للتوافق

قام الكاتب بدراسة كل الاختبارات التي تيسر الحصول عليها، واختار منها اختبار التوافق، من حيث أنه أكثر ملاءمة من غيره، لأنه يقيس التوافق مباشرة. هذا بالإضافة إلى أنه يشمل أربعة بحالات هامة بالنسبة لتوافق الفرد.

واختبار التوافق هذا، من وضع هيو. م. بل H.M وBell وقد نقله إلى اللغة العربية، محمد عثمان نجاتي. ويتكون من مجموعة من المشكلات الحامة، التي يمكن أن تواجه الفرد في حياته، وتشمل أربعة مجالات هي : المنزلي والصحي والاجتماعي والانفعالي. ويتضمن كل مجال أربعين سؤالاً. استبعد منها مترجم الاختبار الأسئلة التي لا تصلح في بيئتنا فتبقى خمسة وثلاثون سؤالاً، لكل ناحية من النواحي الأربعة السابقة وبهذا يتكون الاختبار في صورته العربية من مائة وأربعين سؤالاً.

ويزودنا هذا الاختبار بأربعة مقاييس مستقلة عن التوافق الشخصى والاجتماعي كما يلي:

أ- التوافق المنزلي Home Adjustment :

يميل الأفراد الذين يخصلون على درجات عالية في هذا القياس، إلى أن يكونوا غير متوافقين في حياتهم المنزلية. كما تدل الدرجات القليلة (المنخفضة) على التوافق الحسن في الحياة المنزلية.

ب- التوافق الصحى Health Adjustment

تدل الدرجات العالية في هذا المقياس على سوء التوافق من الناحية الصحية و تدل الدرجات المنخفضة على حسن التوافق الصحى.

ج - التوافق الاجتماعي Social Adjustment :

يميل الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في هذا القياس، إلى الخضوع والانسحاب، والتقهقر في اتصالاتهم الاجتماعية، أما الأفراد الذين يحصلون على درجات منخفضة، فيميلون إلى السيطرة وإلى العدوان في اتصالاتهم الاجتماعية.

د- التوافق الانفعالي: Emotional Adiastment :

يميل الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في هذا القياس إلى أن يكونوا غير متزنين في حياتهم الانفعالية. أما الأفراد الذين يحصلون على درجات منحفضة فيميلون إلى أن يكونوا مستقرين في حياتهم الانفعالية:

و لم تتضمن القائمة المطبوعة إلا الأسئلة، التي اتضح أنها تميز بين الأفراد ذوى التوافق الحسن، والأفراد الذين وصفهم الأخصائيون النفسيون بأنهم سيئوا التوافق في النواحي الأربعة المختلفة.

وتستخدم الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد للدلالة على درجة التوافق العام للفرد.

الهدف من الاختبار:

استخدم اختبار بل للتوافق، بنجاح مع طلاب وطالبات المدارس الثانوية والجامعات بالولايات المتحدة، وكان للاختبار معاملات ثبات عالية. كما أن قياس الأنواع الأربعة من التوافق (السابق ذكرها) يسمح بتحديد الجال الخاص الذي يعاني فيه الفرد مشكلات توافقية. وظهور الحروف الأربعة أ، ب، ج، د، التي ترمز للمقاييس الأربعة في أسئلة الاختبار، يساعد المرشد النفسي على أن يكتشف بسهولة الأسئلة التي تنتمي إلى كل مقياس.

تعليمات تطبيق الاختبار:

تنص تعليمات الاختبار على ما يأتي:

١- يستطيع أى فرد تطبيق الاختبار على نفسه ولا يُحتاج ذلك إلى أية معلومات غير تلك التعليمات المدونة على الصفحة الأولى من الاختبار، والتي أهمها أنك ستجد أمام كل سؤال: نعم-لا-؟ "فإذا كانت إحابتك" "نعم" فارسم دائرة حول "نعم" وإذا كانت إحابتك "لا" فارسم دائرة حول "لا". وإذا كنت لا تستطيع الإحابة بنعم أو بلا فارسم دائرة حول علامة الاستفهام.

ولكى يتأكد الباحث من أن جميع التلاميذ قياموا بقراءة هذه التعليمات يقوم بقراءتها بصوت مرتفع، بينما يقرأها التلاميذ في صمت.

. ٢- على كل فرد أن يفسر الأسئلة لنفسه، ويجب أن يقوم الباحث بتفسير المعنى للكلمات التي لا يستطيع التلاميذ فهمها على شرط ألا يؤدى ذلك إلى التأثير على إجابة التلاميذ.

- ٣- لا يوجد زمن محدد للإجابة، ويسمح لكل فرد بالزمن الكافي للإجابة على
 أستلة الاختبار.
- ٤- أهمية التعاون التام، حيث أن الاختبار يؤدى إلى نتائج هامة ودقيقة فى حالة تعاون الأفراد تعاونًا تامًا. ولذلك على الباحث أن يبذل كل جهده للحصول على تعاون الأفراد التام فى الإجابة على أسئلة الاختبار. ويجب أن يبين الباحث أن قيمة نتائج الاختبار تتوقف على تعاونهم ودقتهم فى الإجابة كما يجب أن يؤكد لهم أهمية نتائج الاختبار.
- ٥- الإجابة على أسئلة الأفراد: فإذا سأل الأفراد عن الغرض من الاختبار، وعن أوجه الاستفادة منه، فعلى الباحث بأن يجيب بأن الاختبار يحاول قياس درجة التوافق الشخصى والاجتماعى للفرد. وأن ذلك يساعد فى الإرشاد النفسى لمه، ولا داعى لذكر شيء عن الحروف الأربعة التى تظهر قبل كل سؤال، إلا إذا سأل التلاميذ عن معناها. وفى هذه الحالة يجب على الباحث أن يذكر أنها تقابل الحروف الأربعة التى تظهر على الصفحة الأولى من كراسة الأسئلة وأنها تستخدم فى تحليل نتائج الاختبار.

العوامل النفسية المسئولة عن نجاح طالب التربية:

مهنة التعليم في بحتمعنا مفتوحة أمام الجميع، لمن يريد أن يلتحق بها، وذلك نتيجة النقص الهائل في إعداد المعلمين اللازمين للقيام بالتعليم، سواء في مصر، أو الدول العربية الأخرى. وكثير من الطلاب يلتحقون بكليات إعداد المعلمين ليس حبًا في مهنة التعليم، أو وحبًا للأطفال، بل لظروف كثيرة منها الدرجات المدرسية أو العوامل الاقتصادية أو غير ذلك. ونتيجة لهذا التحق بعض الأفراد بمهنة التعليم، وهم أبعد ما يكونوا صلاحية لها.

والسؤال الآن هل يستطيع كل من يسعى في طلب تلك المهنـــة لأى سبب من الأسباب أن يلتحق بمعاهد إعداد المعلمين، ويكون معلمًا بغير قيد أو شرط؟ ومـــا

العوامل والقدرات والصفات الشخصية اللازم توافرها في طالب الانضمام إلى معاهد وكليات إعداد المعلمين؟ وهل هي عوامل وقدرات خاصة بالتحصيل الدراسي؟ أم هي عوامل خاصة بصفات شخصية؟

وللإجابة على هذه الأسئلة قامت رمزية الغريب (١٩٥٢) بدراسة تحليلية للعوامل المختلفة التي تؤدى إلى نجاح الطالب في متابعة الدراسة بكليات إعداد المعلمين، محاولة أن تكشف الستار علميا، عن أهم العوامل التي يجب أن نبحث عنها في الطالب الذي يريد أن ينضم إلى مهنة التعليم، ثم محاولة معرفة إلى أي مدى يمكن التنبؤ بالنجاح أو الفشل لهذا الطالب، في مستقبل حياته كمعلم، وانتهت الباحثة في بحثهها إلى أهم العوامل المسئولة عن نجاح طلاب كليات المعلمين في متابعة دراستهم كالآتي (رمزية الغريب، ١٩٥٧).

١ - القدرة العامة أو الذكاء العام:

ورغم أهمية هذا العامل، إلا أنها ترى أنه يجب ألا نغالى في حساب أهميته على حساب العوامل الطائفية الأخرى التي تساعد على النجاح في متابعة الدراسة. ويكفى أن يكون الطالب متوسط الذكاء حتى ينجح في متابعة الدراسة بكليات إعداد المعلمين وذلك إذا توافرت عوامل خاصة أخرى، لها من الأهمية ما ليس لهذا العامل ويبدو هذا من البحوث التي درست العلاقة بين التحصيل الدراسي والذكاء. فكانت هذه العلاقة تقريبًا أقل من ٤ر. وذلك لأن التحصيل يتأثر بعوامل أحرى متعددة منها المعلم، والصفات الشخصية اللازمة والمرغوب فيها، مثل الجد والمثابرة وعدم التواني والرغبة في النجاح والدروس الخصوصية وحب المادة.... إلى.

٧ – عامل الشخصية وصفات المزاج:

وهى ضرورية لنحاح الطالب فى دراسته النظرية والعملية فى الكلية كما أنها عامل هام للنحاح فى ميدان العمل فى الحياة بعد التخرج. ونجاح الطالب فى التربية العملية رهن على توفر عامل شخصية وخلقية ضرورية.

٣- عامل الطلاق اللغوية:

من حيث سهولة التعبير عن الأفكار وإظهار مخارج الحروف والكلمات والوضوح في النطق. وهو من العوامل الهامة التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار للتنبؤ بمدى نجاح الفرد كمعلم.

٤ -- القدرة على التحصيل الدراسى:

كما تدل عليها الدرجات التسى يحصل عليها الطالب فى مختلف العلوم الأكاديمية أو التربوية والنفسية.

٥ – الدوافع لاختيار مهنة التعليم (الميل):

وحدت الباحثة أنه لا علاقة "مطلقًا" بين ما أبدى من أسباب ودوافع وبين درجة النجاح، بمعنى أن الارتباط بين الميل والنجاح في متابعة الدراسة يكاد يكون معدومًا. وكذلك الأبحاث التي أجريت في الولايات المتحدة وإنجلترا، عن الميل وعلاقته بالنجاح في الدراسة، فقد وجد أن الرغبة في مادة فقد لا يتبعها النجاح في دراستها، إذ أن كثيرًا ما تكون هذه الميول سطحية ولا تعنى شيئًا.

وفى دراسة أخرى قام بها عزيز حنا ١٩٦٥م بعنوان "الصفات الشخصية اللازمة لنجاح طلبة كليات المعلمين في مهنة التدريس أسفرت نتائجها عن وحود خمسة عوامل غير عقلية، ضرورية لنجاح طلبة كلية المعلمين، في مهنة التدريس هي:

١ -- عامل التكيف المهنى:

مفهوم يصف المعلم إذا ما تمثل في سلوكه أثناء العمل المدرسي ما يشير إلى أنه يحب مهنة التدريس كتحمسه للعمل، وقدرته على أداته وتمكنه من مادته.

٢ – عامل إنساني أخلاقي:

مفهوم يصف المعلم إذا ما تمثل في سلوكه أثناء تفاعله مع الآخرين، ما يشير إلى حبه لهم وتقديره لوجهة نظرهم، وعدم تمسكه برأيه أو تعصبه إزاء موضوع أو شخص، كما يتمثل في حرصه على أسلوب معين في حياته في فلا يتزمت أو يكون مبتذلاً.

٣- عامل الكفاءة الفنية:

وهو مفهوم يصف المعلم إذا ما تمثل في سلوكه أسلوب الود والتعاون ومشاركة الغير دون أن يتمسك برأيه أو يتعصب لفكرة سابقة، كذلك قدرته على الأداء بطريقة تتسم بالفعالية من جانبه ومن جانب التلاميذ.

٤ - عامل ذاتي (الجاذبية):

مفهوم يصف المعلم إذا ما أحس الناس نحوه بالرغبة في التعامل والائتناس، حيث يتمثل في مظهره وسلوكه ما يوحي بالراحة والثقة والتعاطف والمحبة.

٥- عامل التكيف الاجتماعي والانفعالي:

وهو مفهوم يصف المعلم إذا ما تمثل في سلوكه أثناء تعامله مع الغير ما يشير إلى فعاليته واستقراره وثقته بنفسه وبالآخرين مما يعود عليه وعلى الآخرين بالسعادة والانسجام. ونظرًا لأهمية هذا العامل وارتباطه بموضوع التوافق فنجد أنه من الضرورة أن نعرض لأهمية هذا العامل كما اتضح في هذه الدراسة، كعامل همام من العوامل الشخصية اللازمة لنجاح طلبة كليات المعلمين في مهنة التدريس.

وقد ارتبط هذا العامل بالمقابيس الثلاثة التالية:

- (١) الميل الاجتماعي (٢٤ر.).
- (٢) الثبات الانفعالي (٢٧ر.).
 - (٣) التفاؤل (٣١ر.).

وتشترك هذه المقاييس الثلاثة في إبراز حالة التفاعل بين المعلم والآخرين، ويتمثل هذا التفاعل في نشاط سلوكي اجتماعي، يتسم بالثبات والثقة والاستقرار من الناحيتين الاجتماعية والانفعالية.

كما قد أثر هذا العامل في أبعاد النجاح التالية:

- (١) المعلم كعضو في المدرسة (١٤٤٠).
 - (٢) التربية العملية (٣٧ر.).

ويشترك هذان البعدان للنجاح، في تضمنها لما يمكن أن يسمى بالعلاقات الإنسانية الناجحة، والعلاقات الطيبة مع الزملاء ومع التلاميذ ومع الإدارة ومع الجتمع خارج المدرسة، وكلها تشير إلى نجاح المعلم في هذا اللون من النشاط. ومن ثم يتضح لنا أثر هذا العامل "التكيف الاجتماعي الانفعالي" في النجاح بالنسبة لهذا اللون من النشاط السلوكي حيث أنه من الطبيعي أن نجد أن الشخص المتوافق اجتماعيًا وانفعاليًا تكون له علاقات إنسانية ناجحة، كما أننا نتوقع عكس ذلك تمامًا مع الأشخاص غير المتوافقين اجتماعيًا وانفعاليًا بحيث يشك كثيرًا في إمكانية عقدهم لصلات ناجحة مع زملائهم، أو مع من يتعاملون معهم.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ١-أحمد زكى صالح (١٩٧٢): علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة العربية.
- ٢-أرثر جيتس وآخرون (١٩٦٥): علم النفس التربوي، الكتاب الثالث، الصحة النفسية في التعلم، ترجمه بإشراف عبدالعزيز القوصى، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٣-رمزية الغريب (١٩٥٢): التوجيه المهنى لفن التعليم، القاهرة، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر.
- ٤-رمزية الغريب (١٩٦٠): أبحاث في علم النفس، القاهرة: مطبعة لجنة البيان العربي.
- ٥-حامد عبد السلاح زهران (١٩٨٥): علم نفس الطفولة والراهقة، القاهرة: عالم الكتب.
- ٦-صموتيل مفاريوس (١٩٥٧): أضواء على المواهق المصرى، القاهرة: مكتبة
 النهضة المصرية.
- ٧-عزيز حنا داود (١٩٦٥): الصفات الشخصية اللازمة لنجاح طلبة كلية العلمية، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية حامعة عين شمس.
- ٨- فؤاد البهى السيد (١٩٧٥): الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخو خة، القاهرة، دار الفكر العربي.
- 9- فؤاد أبو حطب، سيد عثمان (١٩٧٣)، التقويم المتربوى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- . ١- محمود محمد الزيادى (١٩٦٤): دراسة تجريدية في التوافق الدراسي عند طلبة الجامعات، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب حامعة عين شمس.

- ١١-منير وهبة الخازن (١٩٥٦): معجم مصطلحات علم النفس، بيروت: دار النشر للجامعيين.
- ١٢-يوسف كرم، مراد وهبة (١٩٦٦) : المعجم الفلسفي، القاهرة : مكتبة الأنجلـو المصرية.

ثانيًا : المراجع الأجنبية :

- 13- Blair, G.M., Jones, R.S. & Simpson, R.H. (1975), Educational Psychology, New York: The Macmillan Co.
- 14- Coleman, J.C. (1972): Abnormal Psychology and Modern Life Illinois: Scott, Proeman and Co.
- 15- Drever, J. (1953) Dictionary of Psychology, London: Penguin Books.
- 16- Harriman, P.L. (1961) Dictionary of Psychology, London: Peter Owen.
- 17- Shaffer, L.F. and Shoben, E.G. (1978) The Psychology of Adjustment, New York: Haughton Miffin.
- 18- William, S.R. (1964): the Science of Psychology, An Introduction, New York: The Macmillian Co.

الفصل التاسع المفابلة كوسبلة لجمع البيانات وانتقاء الأفراد

إعــداد أ.د سيد الطواب

المقابلة كوسيلة للاختيار الوظيفى وانتقاء الأفراد

يلجاً كثير من مديرى المؤسسات والبنوك ورجال الأعمال والصناعة عند تعيين موظفين جدد إلى إجراءات محددة يمكن تلخيصها في الخطوات الآتية:

١-يتقدم طالب العمل ويعطى مقابلة تمهيدية قصيرة.

٢-يملأ طالب العمل طلب الاستخدام بكل بياناته وتفصيلاته، والتبي تتضمن عادة صفاته الشخصية والخلفية العلمية.

٣-أحيانًا يعطى طالب العمل اختبارًا مهنيًا مناسبًا.

٤- يعطى طالب العمل مقابلة طويلة Long Interview

٥-ريما يوجه طالب العمل إلى المشرف المتوقع العمل معه لإجراء مقابلة أخرى.

٦-توقيع الكشف الطبي (حسب نوع الوظيفة).

٧- يقيد طالب العمل كموظف ويعطى المواعيد لبدء العمل وغالبًا ما تجرى هذه الخطوات الست السابقة بطريقة دقيقة، وذلك للحصول على معلومات دقيقة عن طالب العمل.

كما يحاول المسئولون عن عملية التوظيف في أية مؤسسة من المؤسسات الذهاب إلى أبعد الحدود للتأكد من سلامة المعلومات إلى سوف تحدد قرارهم لتعيين أو رفض طالب العمل (Seashore, 1954).

فالمقابلة هي الأسلوب الرئيسي والغالب والتي تدور حولها كل عمليات الانتقاء الوظيفي سواء في ميدان الصناعة أو لتجارة أو الإدارة وغيرها، وهي من أقدم وسائل الاختيار بل وأكثرها انتشارًا، فجميع المؤسسات والبنوك تستخدمها في اختيار موظفيها وعمالها. ومن المتعذر إن لم يكن من المستحيل أن ترى شركة أو بنكًا يعين موظفيه وعماله دون مقابلتهم والتحدث معهم (نجاتي ١٩٦٤،

فالمقابلة تقوم على فكرة بسيطة مؤداها وضع الرحل المناسب في المكان المناسب، وجميع المستولين عن عمليات التوظيف والاختيار في المؤسسات والمصانع والبنوك المختلفة يسلمون بالحقائق المتعلقة بالفروق الفردية بين الأفراد.

فإذا تقدم شخص لوظيفة معينة، وكانت له خبرة سابقة وتدريب معين في ناحية من النواحي، فينبغي أن يبذل كل جهد لوضعه في المكان المناسب السدى يعد صاحًا ومفيدًا سواء بالنسبة له أو بالنسبة للمؤسسة التي يعمل بها، وذلك حتى يتسنى الاستفادة من كل خبراته ومهاراته.... والعكس صحيح أيضًا فإذا تطلب العمل شخصًا يتصف بصفات معينة حسمية أو شخصية أو عقلية، فبحب أيضًا البحث عن هذه الخصائص المطلوبة.

إن الافتراض الأساسي الذي يقوم عليه أي إجراء لعملية الاختيار أو الانتقاء الوظيفي أنه يوجد كثير من المتقدمين لأى وظيفة معينة، وعلى المسئولين أن يختاروا أحسن الأفراد مناسبة لحاجات العمل وظروفه.

أما إذا كان هناك أكثر من وظيفة مفتوحة، فإن المسعولين عن التوظيف سوف يقومون بهذا الدور بالتساوى أمام كل واحدة منها ليجددوا نوع العمل الذي يمكن أن يناسب كل منهم، فمن المرغوب فيه أن يتم انتقاء الأفراد لنمط معين من العمل يتمشى مع قدراتهم وإمكانياتهم وأمزجتهم وميولهم الشخصية، وذلك انطلاقًا من المبدأ الذي يرى أنه يجب أن يقوم كل فرد بنوع العمل الذي يتمشى مع إمكانياته وميوله والذي يصلح له، حيث توجد بين الأفراد فروق فردية واضحة في قدراتهم وإمكانياتهم. (حابر عبد الحميد ويوسف الشيخ ١٩٦٨).

فالمقابلة إذن هي المحور الأساسي الذي تقوم عليه عملية انتقاء الأفراد للأعمال المختلفة، وهي التي تزود بالحقائق المختلفة التي يمكن على أساسها قبول أو رفض طالب العمل، كما تسهم المقابلة في عمليات أحرى مثل عمليات التوجيه التربوى والمهنى وكذلك عمليات الاستشارة النفسية والعلاج النفسي والخدمة الاجتماعية.

لكن كيف يمكن أن تؤدى المقابلة دورها المنشود في عملية انتقاء الموظفين والعمال بصفة عامة، أو عمليات التوجيه والإرشاد بصفة خاصة.... أننا سنحاول في الصفحات التالية أن نستعرض بعض الدراسات والبحوث التي تزيد من فهمنا لأسلوب المقابلة وأهميتها في عمليات التوظيف والاختيار والتوجيه المهني.

مفهوم المقابلة:

تشغل المقابلة جزءًا كبيرًا من حياة الناس، فهناك أفراد بحكم طبيعة عملهم يقضون وقتًا طويلاً أثناء تأدية عملهم في المقابلة... كموظف الاستعلامات مثلاً قد يقضى وقتًا، طويلاً في مقابلات قصيرة، وكذلك الأطباء والممرضات ورحال الصحافة ورحال الشرطة، والمحامون والمديرون ورحال الأعمال... كل هؤلاء الأفراد يقضون جزءًا لا يستهان به من وقتهم في التحدث إلى الناس والحصول منهم على معلومات أواسداء النصح والإرشاد لهم. وهم جميعًا على درجة مختلفة من المهارة في فن المقابلة (أنيت حارت) (د.ت). ولهذا السبب يرى كل من توبس وموس (Tubbs and Moss 1974).

أن مفهوم المقابلة أكبر من العملية التي تستخدم في بحسال الاختيسار الوظيفي، وأننا إذا قصرنا تعريف المقابلة على مجرد هذا الجال فقط، فإن التعريف سبكه ن ضيقًا حدًا.

إن المقابلة عملية اتصال وعلاقة ديناميكية بين شخصين أو أكثر في أى عال من مجالات الحياة، وهي أيضًا عبارة عن عملية مناقشة بين فردين أو أكثر وتبادل الآراء ووجهات النظر في موضوعات معينة. فأنت عند استشارة الطبيب في مرض معين، أو حين تنتقل بين الناس للدعاية لأحمد المرشحين، أو حتى عندما تسأل شخصيات عن تفاصيل طريقة الوصول إلى مبنى أحمد البنوك أو الفنادق، فأنت بمعنى ما من المعانى في مجال عملية المقابلة ذاتها. وللمقابلة هدف رئيسي هو الذي يحدد الموضوعات التي تدور حولها المناقشة، ويرسم الإطار للأسئلة التي توجمد والبيانات التي تجمع.

ولا تقتصر عملية المقابلة على تقديم المساعدة المطلوبة أو الحصول على المعلومات بل أنها تتسع إلى أن تصبح موقفًا تعليميًا في أدق صوره.

أهمية المقابلة في برامج الانتقاء:

تعتمد أهمية المقابلة على أهمية العمل نفسه، فعند توظيف الأفراد للأعمال الروتينية البسيطة، تكون المقابلة سطحية وقصيرة، أما في الأعمال الهامة خاصة القيادية، تكون المقابلة طويلة ودقيقة، لأن مثل هذه الأعمال تتطلب سمات شخصية لا يمكن معرفتها بسهولة (نجاتي ١٩٦٤).

ومن الملاحظ أن بعض الأفراد يفضلون عادة إعطاء المعلومات شفويًا أكثر منها مكتوبة، فهم يدلون بالبيانات كاملة وبسهولة أكثر في المقابلة الشخصية منها في الاستفتاء أو الوسائل الأخرى التي تتطلب التدوين. كما تنشأ من التفاعل الودى في المقابلات الشخصية مميزات عديدة لا يمكن الحصول عليها في الاتصال غير الشخصي المحدود عن طريق الاستفتاء (فان دالين ١٩٧٩).

إن المهارة في فن المقابلة أمر ضرورى، ولا غنى عنه في كثير من البحوث والأعمال وكذلك عمليات الانتقاء الوظيفي. فالمقابلة الجيدة ليسبت مجرد مجموعة من الأسئلة التي توجه إلى طالب العمل، أو مجموعة من الاستحابات لهذه الأسئلة، بل هي خبرة دينامية بين فردين يجب أن تخطط بعناية حتى تحقق هدفها المنشود، ويرى فان دالين (١٩٧٩) أن خلق الجو الودى المتسامح، وتوجيه المناقشة في الاتجاهات المطلوبة وكذلك تشجيع الفرد في كشف المعلومات وإثارة دوافعه يتطلب درجة عالية من المهارة والكفاءة الفنية.

وجدير بالذكر أن كثيرًا من رجال الأعمال ومديروا المؤسسات والبنوك، ورجال الصناعة يلجأون إلى استخدام المقابلات على نطاق واسع، ولا يقتصر إجراءها على المتخصصين في العلاقات الشخصية، بل يجريها أحيانًا المشرفون والإداريون أيضًا. وهي أيضًا لا غنى عنها في كثير من بحالات العلوم الاجتماعية

سواء في التحارة أو القانون أو التربية، بل وفي كل الفنون التي تهدف العلاقات البشرية (بنجهام ومور ١٩٦١).

كما يحس كثير من المسئولين عن شئون العاملين في ميادين الإنتاج أو الخدمات أن نجاحهم في الوصول إلى ما يردون تحقيقه يتوقف إلى حد بعيد، على التوفيق في المقابلات الشخصية، بل أن تقدمهم في بحال عملهم يتأثر . كما يعرف عنهم من نجاح في هذا النوع الدقيق من العلاقات الإنسانية. فالمقابلة هي الوسيلة التي يستطيعون بها الإحاطة بمختلف الظروف، والعلاقات وأن يعرفوا حقيقة العاملين، ويوجهوهم الوجه السليمة.

ولكن من الملاحظ أيضًا أن بعض المسئولين يعتبرون أن مقابلة الاستخدام ولكن من الملاحظ أيضًا أن بعض المسئولين يعتبرون أن مقابلة الاستخدام النيس، يرون أنها ذات قيمة عالية وأنها تعطى قدرًا من الصدق في قرارات الاختيار (Lindgreen & Byrne, 1971).

وخلاصة القول أن المقابلة الشخصية هي إحدى الوسائل الهامة التي نلحاً إليها كل يوم لتقويم الأفراد الذين نتصل بهم في مختلف المحالات، كما أن لها دورها كمساعد في البحث، وكوسيلة إضافة للتأكد من المعلومات المتحققة من المصادر الأخرى، وهي أيضًا هامة في البحث عن الوقائع الموضوعية مشل الخبرات المهنية أو التعليمية لطالب العمل، وهي أعمق فائدة في تأكيد الحقائق الذاتية كالاتجاهات والميول، مثل الميل للعمل، أو ما هو مرغوب وغير مرغوب، أو المهنة المفضلة، أو مستوى الطموح أو المدوافع الأخرى، فيستطيع الفرد في المقابلة أن يعرف فكرة الآخرين عن مستقبل المهنة التي ينظر إليها بصورة جدية، ويتحقق من قدراته وفرص النجاح المتاحة أمامه، كما يستطيع أيضًا معرفة الأعداد التعليمي والخبرة اللازمة والضرورية للعمل، ثم يستطيع أن يصل إلى معلومات تتعلق بأصحاب هذه الأعمال (بنجهام ومور ١٩٦١).

وهكذا يمكن القول بأن المقابلة مفيدة لكل من الطرفين، صاحب العمل وطالب العمل، فمعظم أصحاب الأعمال يرغبون في مقابلة الأفراد الذين سيعملون معهم في المستقبل لكي يطمئنوا إليهم ويتأكدوا من وجود بعض السمات الشخصية المطلوبة للوظيفة. كما أن طالب العمل يرغب أيضًا، أن تتاح له فرصة مقابلة صاحب العمل، أو من يمثله حتى يطمئن إلى أن هذا العمل ملائم له فعلاً، من حيث المكان والأجر والحوافز والترقي والتأمين.... إلخ (نجاتي ١٩٦٤).

ومن مميزات المقابلة أيضًا أنها تتيح فرصة للتأكد من صدق البيانات التى يدلى بها الفرد، حيث تسحل فى المقابلة استجابات الفرد بكل تفاصيلها حتى الطريقة التى يتكلم بها وملامح وجهه، فإذا بدى متناقصًا أو كان هناك ما يلعو إلى التشكك فى صحة ما يقول أمكن مناقشته فى ذلك. وهكذا ما يميز المقابلة كوسيلة لجمع البيانات عن غيرها من الوسائل الأخرى، فإذا استجاب الفرد بطريقة غامضة لأحدى نقاط الاستفتاء، فإن الباحث عادة لا يكتشف ذلك إلا متأخرًا، ليعرف ماذا يقصد الفحوص من ذلك، أما فى المقابلة، فإن الباحث يمكن أن يتبع الاستجابة المتناقضة أو غير الواضحة بأسئلة أخرى للتوضيح.

و تزداد قيمة المقابلة في الكشف عن الموضوعات المعقدة والمشحونة انفعاليًا، والتي تذهب إلى ما هو أبعد وأعمق من الاتجاهات العامة (إبراهيم أبو الغد، لويس كامل ٩٥٩).

كما يستطيع القائم بالمقابلة عن طريق التعليمات العارضة للأفسراد المقابلين وتعبيرات وجهوهم، ونغمات أصواتهم أن يصل إلى معلومات هامة لا يمكن الوصول إليها عن طريق الإجابات المكتوبة. كما يمكنه أيضًا أن يثتثير المعلومات الخاصة والشخصية، ويحصل على معلومات عن الدوافع والعواطف والاتجاهات والمعتقدات (فان دالين ١٩٧٩). ويرى كارل سمث وزملاؤه (Carlsmith, et al, 1976) أنه في أثناء المقابلة يمكن أن نؤكد المعنى المقصود تمامًا من الأسئلة، كما يمكن أن يحث

الفرد باستمرار للتفكير بدقة قبل الإجابة، كما يمكن للقائم بالمقابلة أن يعيد بعص الأجزاء غير الواضحة للفرد. ومثل هذا الإحراء رغم أنه يتطلب وقنا أطول مما يتطلبه الاستفتاء، لكنه وقت مفيد، كما أشاروا أيضًا إلى أن استخدام المقابلة فى جمع معلومات معروفة أو مؤكدة بالوثائق والتقارير بعد مضيعة للوقت وأمر عديم الجدوى.

كما تزداد قيبة المقابلة كوسيلة لجمع البيانات في المحتمعات البدائية والنائية والنائية والتي تزداد فيها نسبة الأمية بين المواطنين بدرجة يتعذر معها تطبيق الوسائل الأخرى.

ولكن ما هو ملاحظ الآن أن كثيرًا من مقابلات الاستخدام، يتم الآن بطريقة غير سليمة رغم خطورة نتائج هذه المقابلات خاصة حين يترتب عليها قرار قبول أو رفض أحد الأفراد في وظيفة معينة.

أنواع المقابلة:

يمكن أن تتخذ المقابلة عدة أشكال تراوح بين الأسلوب المقيد Structured أو الصورة المقابلة، وبين الصورة الطليقة للتداعى الحر، تلك الصورة التي لا تتقيد بخطة سابقة أو نموذج مرسوم محدود (مخيمر وعبده ميحاليل ١٩٦٨).

وتوجد عدة أنواع للمقابلة لعل أشهرها:

: Unsystematic Interview غير المنظمة:

ويطلق البعض الآخر على هذا النوع بالمقابلة غير المحددة . Unstructured Interview

وفى هذا النوع من المقابلة لا تحدد أية بحالات لاستيفاء البيانات، بـل تــرَك الحرية للمقابل، فى جمع البيانات التى يرى أنها ذات قيمة فى الحكم على صلاحية طالب العمل. وهذا ما يجعل الاسئلة فى هذا النوع من المقابلة ارتجالية وغير منظمة ووليدة وقتها.

وتعد المقابلة غير المنظمة أداة هامة وخاصة في المرحلة الاستكشافية من البحث، فعندما يكون الباحث غير متأكد من الأسئلة التي سيوجهها، قد تكشف له المقابلة غير الرسمية جوهر المشكلة، كما تساعده في اختيار الاسئلة وصياغتها للمقابلات المقننة (فان دالين ١٩٧٩).

ورغم شيوع هذا النوع من المقابلة إلا أنه أقل ثباتًا وصدقًا. وبالتالى بصعب عن طريقها التمييز بطريقة دقيقة بين الأفراد الصالحين للعمل وغير الصالحين له.

: Systematic Interview القابلة النظمة

أو كما يسميها البعض بالمقابلة المحددة Structred Interview ويرمى هذا الأسلوب من أساليب المقابلة إلى ضرورة إتباع خطوات محددة ترمى إلى تنظيم أسلوب العمل في أثناء المقابلة، وعلى القائم بالمقابلة اتباع هذه الخطوات وألا يحيد عنها إلا إذا وحد ضرورة لذلك.

ويتميز هذا النوع من المقابلة بميزتين رئيسيتين:

أ. تخطيط منظم ودقيق للمقابلة.

ب- إجراء المقابلة عن طريق فنين مدربين.

ويؤدى التحليل الدقيق دائمًا إلى وضوح الأهداف التى يسعى المقابل لتحقيقها، وكذلك نوع البيانات الضرورية اللازمة، كما يساعد في تحديد الجالات التي نجمع فيها هذه البيانات، وتحديد الزمن المناسب لكل منها تبعًا لأهميتها، وكذلك تقيم هذه البيانات.

ويقتصر هذا التخطيط على تحديد الجالات التى تجمع فيها البيانات وتنظيم الإطار العام للمناقشة، كما لا توضع أسئلة محددة توجه إلى جميع الأفراد، بل تسترك الحرية للمقابل في اختيار الاسئلة في حدود هذا الإطار العام، وتبعًا لظروف الفرد الذي تجمع عنه البيانات. ولعل تلك الحرية في اختيار الأسئلة هي التي تجعل هذا النوع من المقابلة مرنًا ومتمشيًا مع ظروف الموقف نفسه.

ويتطلب الإعداد لهذه المقابلة المنظمة معرفة دقيقة بمقتضيات العمل وشروصه حتى يمكن تحديد نوع البيانات اللازمة التي يجب جمعها أثناء المقابلة، والتسى تساعد بدورها في تحديد صلاحية طالب العمل (نجاتي ١٩٦٤، بنحهام ومور ١٩٦١).

يسمح في هذا النوع من المقابلة، لكل من المقابل وطالب العمل بالحرية في المناقشة، فقد ينحرف عن أي من الأسئلة المعدة، كما أنه قد يتبابع سؤال معد من قبل بسؤال آخر من عنده ليحصل على إحابة كاملة، أكثر ملاءمة، كما أنه قد يسقط بعض الأسئلة حين يشعر أنها غير مناسبة، أو أنه قد تضع طالب العمل في موقف مدافع. كما أنه قد يكشف أحيانًا أشياء شيقة لم يتوقعها أصلاً، فللمقابل الحرية لتتبع هذا الخط من الاسئلة بقدر ما يستطيع، وباختصار فإن المقابلة غير المقننة تعطى المقابل المرونة، والإمكانية في الاكتشاف 1974. ومن عيوبها كما يرى فان دالين ١٩٧٩. أن الصياغة الكمية للبيانات الكيفية المتحمعة من المقابلة غير المقننة قد تكون أمرًا عسيرًا، عما يترتب عليه استحالة مقارنة البيانات الكيفية المتحمعة من مقابلات متعددة، واستنتاج التعميمات التي يمكن تطبيقها بصغة عامة.

: The standardized Interview القابلة القننة -٣

يتميز هذا النوع من المقابلة، بوجود أسئلة معدة سابقًا بطريقة محددة دقيقة يقوم المقابل بتوجيهها إلى جميع الأفراد بنفس الأسلوب ويقوم بتسجيل النتائج. وغالبًا ما تقتصر الإجابة على الاختيار من إجابات محددة في قائمة سبق تحديدها، كما يجب على المقابل ألا يخرج عن هذه الأسئلة، فهو يطبقها تمامًا، كما جاءت في الصورة المعدة لذلك ولا يسمح له حتى مجرد تغيير ترتيب الأسئلة، وهي تساعد في جمع كل البيانات الضرورية اللازمة، وتقلل من احتمال إغفال بعض الجوانب ولهذا تشبه المقابلة المقننة الاستبيان، إلا أنها تختلف عنه في أن المقابل يقوم بتسجيل البيانات بنفسه.

ولا تحتاج المقابلة المقننة مهارة كبيرة مثل المقابلة المنظمة إذ أن من الممكن تدريب أى شخص على توجيه هذه الأسئلة وتسجيل النتائج. وتعتسير هذه المقابلة

المتننة عملية في طبيعتها حيث توفر الضوابط اللازمة التي تسمح بصياغة تعميمات علمية (فان دالين ١٩٧٩). كما أن هذا النوع من المقابلة محاولة لإدخال التنظيم والموضوعية في المقابلة بهدف تحسين نتائجها وقيمتها التنبؤية (نجاتي ١٩٦٤).

فوائد المقابلة المقننة:

يرى توبس Tubbs وموس Moss (١٩٧٤) أن الميزة الرئيسية للمقابلة المقننة هي أن الاستحابات بالنسبة لجميع الأفراد، ولكل القائمين بالمقابلة قد تكون متشابهة إلى حد كبير. وبالتالى فإن القائم بالمقابلة قليل الخبرة، قادر على إحراء مقابلة ناجحة إلى حد ما.

هذا وقد اشار بحاتي (١٩٦٤) إلى مجموعة من الفوائد التمي يمكن تحقيقها من المقابلة المقننة والتي يمكن تلخيصها على النحو التالي:

١- تتضمن المقابلة المُقننة دائمًا كل النواحي الهامة عن شخصية طالب العمل مما يساعد في التقدير الكامل، وعدم إغفال بعض البيانات الهامة.

٢- توفير في الوقت اللازم لإحراء المقابلة.

٣- تمثل البيانات التي تجمع عن طريق المقابلة المقننة سجلاً دائمًا لطالب العمل، بعيث يمكن العودة إليه في المستقبل.

٤- تساعد المقابلة المقننة في توحيد إحراءات المقابلة مما يؤدى بدوره إلى وحود أساس واحد لمقارنة الأفراد.

مشيًا مع أسلوب المقابلة المقننة، تحاول بعض المؤسسات والبنسوك تحديد شروط
 العمل كخطوة هامة في إعداد المقابلة بحيث تكون أكثر فعالية ونجاحًا.

٦-عادة ما تتضمن البيانات الوصفية المصاحبة لبعض استمارات المقابلة المقندة،
 أسئلة موجهة للمقابل غير المدرب لتساعده في تنسير استحابات طالب العمل.

عيوب المقابلة المقننة:

١ - عدم حرية المقابل Interviewer في جمع بيانات أخرى هامة قد تقتضيها الحالة.

٧-قد يركز المقابل على طالب العمل نفسه ويهمل شروط العمل.

٣-عادة ما تحتاج المقابلة المقننة إلى كثير من التعليمات، الأمر الذي يؤدى في بعض الأحيان إلى إتباعها بدقة وعدم مراعاة الفروق الفردية الموحودة عند طالب العمل.

٤-الدرجات التي تعطى للفرد قد تكون أحيانًا خادعة وليست دقيقة.

٥-لأنها طريقة حامدة قد تمنع إقامة علاقات ودية طيبة مع طالب العمل.

٧-ضرورة جمع بيانات كمية تسمح بالمقارنة بين جميع الأفراد بطريقة موحدة، تؤدى إلى الجمود في إحراءات البحث، مما يجعل التعمق بدرجة كافية شيئًا مستحيلاً (فان دالين ١٩٧٩).

رغم هذه العيوب والانتقادات التي توجه إلى المقابلة المقننة، فقد دلت الأبحاث على فائدتها خاصة إذا وضعت أسئلتها بدقة وعناية... كما أن تتبع نتائج المقابلة وقياس مدى صدقها، ومحاولة تحسينها باستمرار، من العوامل التي تساعد في زيادة قيمتها التنبؤية وجعلتها أداة قيمة في اختيار الأفراد.

وظائف المقابلة وموضوعاتها:

لقد حدد كل من توبس وموس (Tubbs and Moss, 1974) عدة وظائف هامة للمقابلة. أنظر حدول موضوعات المقابلة. وكما هو واضح من الجدول، أنهما حددا عشرة موضوعات رئيسية للمقابلة.

جدول موضوعات المقابلة عند Tubbs and Moss 1974.p.185

المثال	الوصف.	الموضوع	الوقم ا
جمع حقائق تعداد	يجمع المقابل الحقائق والآراء	الحصول على	-1
السكان	والإتجاهات من المستحيبين	معلومات	
الطبيب يشسرح	يقدم المقابل الحقائق والأراء	إعطاع	-7
للمريض كيف يحمافظ	والإتجاهات إلى المتسحيبين،	معلومات	
على نظام التغذية	غالبًا ما تكون فسي صورة		
	تعليمات ,		
الطالب الذي يحاول	يحاول القائم بالمقابلة التأثير في	الإقـــاع	-٣
إقناع أستاذة بإعادة	إتحاهات المستحيب وسلوكه	Persuading	
ُ الامتحان له	أيضًا.		
الوالدان والمدرس حين	كــل مــن القـــائم بالمقابلـــة	حـل مشـكلة	- ٤
يناقشـــا صعوبـــات	والشخص المستحيب يحاولا	-problem	
القراءة لطفلهم	أن يُصددا أسباب المسكلة	solving	
	ويبحثا سويًا عن الحل		
العميل يطاب نصيحة	يحث المستجب عسن	الإرشـــاد	-0
قانونية من موكله	النصيحة من القابل فسى	Counseling	
(المحامى مثلاً)	موضوع شخصي (قريب من		
	النوع السابق		
مندوب شئون العاملين	يتسادل كل من المقابل	البحث عسن	-7
يقابل طالب العمل	والمستحيب المعلومات التسي	العمـــل أو	
بعد الإعدان عن	على أساسها يتخمذ قسرار	التعيين	
وظيفة	التعيين		

المثال	الوصف	الموضوع	الرقم
	يحاول المقابل أن يقلل من عدم 	_ `	-v
العميل عن عيــوب	رضاء المستحيب	Receiving Complaints	
السلعة		·	
رئيس تحريسر محلمة	يعطي القائم بالمقابلة	مراجعة الإنجساز	- 7
يقوم بتقييــم إحــدى	للمستحيب نوع من التغذية	Reviewing Performance	
الدوريات لكـــل	الراجعة Feedback عن عمله	1 CHOIMANCE	
المحررين.	ويساعده على تحديد أهداف		
	محددة لمراجعتها في المقــابلات		
	التالية.		
مشرف قسم الصيانة	يتقابل المشرف والعامل الفنسي	التصحيــــح	9
فی إحدی شــرکات	فى إحدى المصانع لمناقشة	Correcting	
النسيج يناقش مع	حاجتــه لتحســـين إنجــــازه.		
العامل المجالات التى	(يكون أكثر فاعلية حــين يتــم		
یحـــب أن بحســـن	بطريقة غير رسمية).		
كفاءته فيها			
رئيس محلس إدارة	يقرر القائم بالمقابلة كيــف	قيساس الأزمسات	-1.
شرکة كـبرى يختـار	يسلك المتسحيب تحت تأثير	Measuring	
رئيس شئون عــاملين	عمليات الضغط	Stress.	
فيضعه فسى بعسض			
المواقف التى تمثـــل			
بعض الأزمات.			

فيمكن للقائم بالمقابلة أن يجمع أو يوصل معلومات، كما يمكنه أن يؤثر في إتجاهات الناس، كما يؤثر أحيانًا في سلوكهم، كما أن المقابلة وسيلة بحث قيمة وهامة جدًا. أنها تساعد الباحث في جمع كثير مسن البيانات والمعلومات الكاملة، أكثر مما يستطيعه لو استخدم الاستفتاء أو المحادثات التليفونية أو الوسائل الأخرى.

ولقد أشار سبريجل Spriegel وزملاؤه (١٩٥٧) إلى أن المقابلة يمكن أن تستخدم لأغراض كثيرة لعل أهمها:

١- الاختيار والتوظيف.

٧- التوجيه المهني.

٣- تعليل العمل.

٤- تقييم العمل وتحديد الأجور.

٥- التدريب والتعليم وشرح طرق العمل.

٦- تقدير كفاية العمال والموظفين.

٧- الترقية والإحاطة للمعاش والفصل وترك العمل.

٨- التأديب وتوقيع الجزاءات.

٩- تزويد الأفراد بمعلومات عن نظم المؤسسة وسياستها.

١٠- إزالة أسباب الشكوي.

١١- البيم.

١٢- التوجيه والإرشاد النفسي.

١٣- الأبْعاث والدراسات المختلفة في الصناعة.

أما في ميدان الصناعة والإنتاج أو حتى الخدمات، فإن المقابلة لا تستهدف فقط اختيار الأفراد، ووضع كلا منهم في المكان المناسب، بل تستهدف أيضًا رفع مستوى الانتاجية، وزيادة رضاهم عن العمل الذي يقومون به.

وللمقابلة دور هام رئيسي في عملية الاختيار والتوظيف يمكن تحديده في النقاط النالية: (نجاتي ١٩٦٨).

١ – جمع معلومات:

تساعد المقابلة في جمع المعلومات الضرورية والاساسية عن طالب العمل وعادة ما يتمم هذه المعلومات، ما هو حديد في طلب الاستخدام. كما تكمل ما تبينه الاختبارات النفسية التي سبق تطبيقها من قبل. ولهذا يمكن القول أن مقدار المعلومات التي تجمع في المقابلة يتوقف على مقدار المعلومات التي تكون في حوزة المقابل، فإذا لم يستطع طالب العمل ملا طلب الاستخدام أو أية اختبارات نفسية أخرى، فتصبح مهمة المقابل جمع كل البيانات الضرورية عن طالب العمل، مما يؤدى عادة إلى طول فترة المقابلة. أما في حالة وجود طلب الاستخدام أو اختبارات نفسية، فتكون هذه الفترة أقصر حيث أنه غير محتاج إلى تكرار جمع البيانات الموجودة بالفعل عن طالب العمل، وإنما يتجه اهتمامه إلى تكملة البيانات الناقصة والتي لم ترد في المصادر السابقة.

وللمقابلة مميزات لا تتوفر في الاختبارات النفسية، وهي تقدير بعض الخصائص والسمات الشخصية الهامة في العمل، كالقدرة على التفاهم مع الآخريسن والتعاون معهم وكأداب السلوك والمظهر الشخصي.

٧ - التحقق من صدق البيانات المستمدة من المصادر الأخرى:

أحيانًا قد ينخفض مستوى أداء المتقدم للعمل في الاختبارات النفسية نتيجة بعض العوامل الطارئة مثل المرض والإرهاق والقلق الشديد، أو عدم وضوح وفهم التعليمات. وفي مثل هذه الحالات يمكن التعرف على سبب أغنفاض مستوى الأداء عن طريق المقابلة الشخصية.

كما أنه من المحتمل أيضًا أن يكون لدى بعض الأفراد قدرات معينة تكشف عنها الاختبارات، لكنهم لا يستخدموها على الإطلاق لأسباب كثيرة منها، عدم إتاحة الفرصة أمامهم، وأما لعدم رغبتهم في هذا النوع من النشاط.

ولهـ ذا يرى كبهـارت (١٩٥٢) Kephart ضرورة التحقـق من صدق

المعلومات التي حصلنا عليها مع مصادر أخرى، وكذلك ضرورة التحقق من استخدام الفرد لقدراته، وليس مجرد وجودها فقط.

٣- إعطاء بيانات عن العمل:

تساعد المقابلة طالب العمل في الحصول على المعلومات الأساسية التي يجب أن يعرفها عنه العمل الذي سيلتحق به، مثل ظروف العمل، فرص الترقي، نظام الأحور، مستويات الانتاج العادية، الحوافز والمكافآت العقوبات والاجازات والتأمين والرعاية الصحيحة.... إلى غير ذلك من المعلومات التي يجب أن يعرفها طالب العمل، قبل أن يلتحق بالعمل فعلاً.

مع ضرورة الصراحة التامة بين القابل وطالب العمل، وعدم المبالغة فى وصف العمل ومميزاته، حتى لا يصدم العامل فيما بعد ببعض النواحى السيئة فى العمل والتى لم يكن يعلمها، مما قد يؤدى إلى أساءة العلاقة بين العامل وصاحب العمل، وتركه العمل بعد ذلك.

٤ - تكامل البيانات عن الفرد:

قد يتطلب العمل أحيانا نوعًا من التفاعل بين قدرات الفرد المختلفة، وسماته الشخصية، ولابد أن يراعي في عملية الانتقاء هذا التفاعل، فمن المعروف أن قدرات الفرد لا توجد مستقلة عن بعضها، بل أنها تتفاعل فيما بينها تفاعلاً ديناميكيا، كما أن الشخصية تعمل ككل متكامل، وليس كمجموعة من القدرات والسمات المنفصلة، كما أن العمل لايتطلب قدرات مستقلة بعضها عن بعض، بل يتطلب محموعة من القدرات المتفاعلة حتى يمكن في بعض الحالات تعويض النقص في جانب معين بالتفوق في حانب آخر. ومن الضروري في عملية الاختيار أن نراعي هذا التفاعل بين القدرات سواء من ناحية الفرد أو من ناحية ظروف ومتطلبات العمل، ولتحقيق هذا، لا بعد لنا أن ننظر إلى الفرد نظرة متكاملة، بحيث براعي التفاعل القائم بين قدراته المختلفة. وتساعد المقابلة في جمع معلومات عن طالب

العمل من المصادر المختلفة، ووزن كل منها في ضوء هذه الصورة المتكاملة للفرد، ومقارنة ما يتوصل إليه بنمط القدرات المطلوبة للعمل.

٥- اكتساب الأصدقاء:

لقد أشار بنجهام ومور (Binghom and moore, 1941) إلى أن أغراض مقابلة الاستخدام هي جمع بيانات، وإعطاء بيانات واكتساب صديق، مع ملاحظة أن التقصير في هذا الجانب قد يضر مكان العمل، وسمعته الخارجية كمكان صالح للعمل. لهذا يرى غالبية المهتمون بهذا الموضوع بضرورة أن يقابل طالب العمل بعناية واهتمام، كما يجب أن يسود المقابلة جو من الألفة والصداقة والتفاهم والسود. وفي حالة عدم صلاحية طالب العمل، فيجب إخباره في شيء من اللباقة مع بيان سبب الرفض.

: Content of Employment Interviews مقابلات الاستخدام

إن الخطوة الأولى في تخطيط مقابلة الاستخدام، أن نحدد العناوين الرئيسية التي سوف تغطيها المقابلة. ما هو المحتوى التقليدي لمقابلة الاستخدام؟

لقد حاول كال ولنكيوحل Cal Down and Linkugel 1973 تحليل معتوى عشرون مقابلة من مقابلات الاختيار الوظيفي وقد انتهيا إلى تحديد الموضوعات الآتية وهي الأكثر تكرارًا.

ملخص محتوى مقابلات الاستخدام

النسبة المئوية	الموضـــوع
	معلومات عن الشركة
% \	توجيه تنظيمي عام
%q ·	ميدان العمل الخاص
% 1.	سياسة الترقى
	معلومات عن المرشح للوظيفة
%A•	توقعات العمل
7.40	الأساس العلمي
<u>7.</u> Yo	الإعداد للمقابلة
%v.	السجل الدراسي
7.Y·	الموقف من التجنيد
%٦٠	الخبرة في العمل
7.7.	أماكن العمل المفضلة
%	المقابلات لأعمال أحرى
%••	الحالة الاحتماعية
	معلومات عن القائم بالمقابلة:
7.40	وظيفته أو عمله
7.40	خلفيته العلمية
7.1 -	محل الإقامة

(مأخوذ من داون ولينكيوجل، ١٩٧٣)

وبعد أن يحدد القائم بالمقابلة موضوعاته الرئيسية عليه أن يحدد التسلسل الواقعى للأسئلة ... وفى هذه النقطة عليه أن يبدأ بالأسئلة العريضة... وينتقل بالتدريج إلى الأكثر تخصصًا (.....Kahn and cannell 1957).

وحيث أن كمل سؤال أكثر تخصصًا من سابقة، فبهذا يستطيع القائم بالمقابلة في تكوين صورة كاملة عن إتجاهات المستجيب كما يسنطيع أيضًا في نفس الوقت أن يقيم بعض الإحابات في علاقتها بالموضوع الرئيسي.

وفى مرجع آخر أكثر حداثة من سابقة، حاول كانل وكاهان Cannell ... and Kahn 1968... فى مناقشتهما لموضوع المقابلة أن يقدما بعض النصائح عن اختيار تسلسل الموضوعات، والتي يمكن أن تنطبق على كل أنواع المقابلات.

إن تسلسل الموضوعات يجب أن يخطط بحيث تكون حيرة المقابلة ذات معنى قدر الإمكان... كما يجب أن تقسم إلى ثلاثة مراحل: بداية ومنتصف ونهاية. كما يجب أن تكون الأسئلة المبكرة في البداية حتى تجذب انتباه المستجب دون تهديد، أما الاسئلة الهامة فيجب أن تأتى بعد ذلك بعد التأكد من إجابة المفحوص لأسئلة المقابل. وأيضًا ضرورة توجيه مشل هذه الاسئلة قبل حلول التعب عليه. (Cannell and Kahn, 1968, P.580)

صعوبات المقابلة ومشكلاتها:

رغم أن أسلوب المقابلة من أكثر أساليب التقدير والاختيار شهرة وانتشارًا على مستوى العالم كله، ومع كثرة الدراسات السابقة في هذا الميدان إلا أنها عرض لأخطاء كثيرة، كما أن نتائجها قد تكون أحيانًا محيرة ومربكة (Sarason 1972). فإذا لم تستخدم المقابلة بدقة وعناية، قد تعطى صورة خاطئة عن الفرد، مما ينتج عنه تعينه في وظيفة غير صالح لها، أو العكس أحيانًا حين يتم رفضه لوظيفة يصلح لها.

أما أشهر الأخطاء التي تقع فيها المقابلة فيمكن تلخيصها على النحو التالى: (نجاتي ١٩٦٤).

١ - الاستجابات الشرطية:

وذلك حين يتأثر القائم بالمقابلة ببعض مظاهر السلوك التسى يبديها طالب العمل، مثل طريقته في الكلام أو المشي أو حتى مظهره الشخصي.

ويكون تأثر المقابل بمثل هذه المظاهر وفقًا لارتباطاتها في خبراته السابقة بانفعالات خاصة. بمعنى أنه إذا كانت طريقة طالب العمل تشبه طريقة أفراد آخرين في حياة القائم بالمقابلة، فمن الممكن أن يتأثر بهم، فيميل إلى طالب العمل أو ينفر منه وفقًا لنوع الارتباطات الخاصة بهذه المظاهر السلوكية في حياته السابقة.

٢ - التحيز غير القصود:

قد يتأثر المقابل -دون قصد منه- بآرائه وميوله وإتجاهاته وقد يؤدى هذا التأثر إلى تحيزه في تفسير البيانات، فيميل إلى تفسيرها، بما يتفق مع وجهة نظره.

٣- عدم تحديد معانى الكلمات:

قد يكون الخطأ في المقابلة نتيجة عدم تحديد معانى الكلمات المستخدمة، فقد يستخدم القائم بالمقابلة كلمة بمعنى معين، على حين يفهمها طالب العمل بمعنى آخر.

٤ - عدم اتباع خطة منظمة:

قد يكون الخطأ في استخدام المقابلة نتيجة عدم وضع طريقة منظمة لإجراء المقابلة، وعدم تحديد الأسئلة التسى تجمع كل البيانات الضرورية ويؤدى هذا إلى إغفال المقابل لبعض النواحي الهامة. وبهذا يصعب تقدير طالب العمل تقديرًا سلمًا.

٥- عدم اتباع طريقة منظمة في التقديرات:

كما أن من العيوب التي تسبب الخطأ في إجراء المقابلة، عدم اتباع طريقة منظمة دقيقة للتعبير عن التقديرات التي يضعها المقابلون. ويمكن التغلب على هذه المشكلة باتباع طريقة دقيقة للتعبير في صورة مقياس كمى متدرج التقدير، بجانب تحديد معانى الصفات التي تقاس.

٦- اضطراب طالب العمل:

يعتبر اضطراب طالب العمل وخوفه أثناء المقابلة من العوامل التي تؤدى إلى صعوبة الحكم على صلاحيته، خاصة في حالة عدم وجود خبرة سابقة بمثل هذه المواقف مع حاجته الشديدة للوظيفة. وفي الغالب ما يؤثر اضطرابه على سلوكه أثناء المقابلة من حيث تفاعله وإجاباته المختلفة على الأسئلة الموجهة إليه.

والمشكلة الرئيسية في استخدام أسلوب المقابلة في الاختيار الوظيفي وانتقاء الأفراد تكمن في مدى صدق هذا الأسلوب، ذلك أنه يعتمد اعتمادًا كبيرًا على التقرير اللفظى للفرد تفسه عن موضوعات لا نلاحظها مباشرة. وقد يكون الفرد غير صادق في تقديره اللفظى لسبب أو لآخر. فمثلاً قد يكون السؤال غير واضح، أو عرجًا أو أنه لا يريد الإفصاح عن بعض الأمزر الشخصية الخاصة. وتنزداد هذه الصعوبة حين يتشكك طالب العمل في قصد القائم بالمقابلة وقد يجيب الفرد أحيانًا عن أسئلة المقابل بالطريقة التي تتفق مع تقديره لما يتوقع منه الناس بصرف النظر عن صدق هذه الإحابة واتفقها أو أختلافها مع الواقع، وخاصة في المرضوعات التي ندركها خلال معايير احتماعية ودينية وقومية (أبو الغد ومليكة

كما قد يرجع عدم صدق المقابلة إلى عدم قدرة الفرد على الإحابة نتيجة عدم فهم معانى الألفاظ أو جهله بموضوع السؤال، أو نتيجة عدم إدراكه لدوافعه وأهدافه. وقد يخفق القائم بالمقابلة أحيانًا في التفكير في المشكلة المعروضة أمامه، أو أن يصوغها بشكل واضح يسهم إسهامًا فعالاً في إيجاد حل لها. كما قد يخفق في التعرف على ميوله ورغباته الشخصية أو يحاول تجنبها، كما قد يهمل خطوات حيوية، أو تمهيدات معينة، مثل تخطيط المقابلة بحيث ننكيف مع أهدافها، أو إعداد الكلمات أو الأسئلة التي تمهد الطريق أمامه.

ولكل هذه الأسباب السابقة، كثيرًا ما يحاول القائم بالمقابلة التحقق من صدقها عن طريق اتفاق أو اختلاف نتائجها مع محكات أحرى.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن أطباء الأمراض العقلية Psychiatrists لا يوافقون فيما يينهم على التشخيصات التى تعتمد على المقابلة، بل وأكثر من ذلك، فهم يقرون بأن هناك حاجة ماسة شديدة لتحسن مستوى الموافقة بين القائمين بالمقابلة. (Fisher, Epstein and Harris, 1967).

كما أشارت أيضًا بعض الدراسات الأخرى إلى عدم دقة البيانات التى نحصل عليها من المقابلة، وأن القائمين بها قد يختلفون أحيانًا فى حكمهم على المتقدمين للعمل، وذلك نتيجة تأثر أحكامهم ببعض الصفات الجسمية (حابر عبد الحميد ويوسف الشيخ ١٩٦٨).

وهذا ما قرره بعض علماء النفس مثل لانديس Landies وريس Rice من أن تقديرات المقابلين تتأثر بشكل مخل بخصائص العميل الفسيولوجية، فالهندام المناسب، لا يؤثر في الملاحظ فقيط، بل أيضًا يعطى الثقة لصاحبه. وقد قرر الكثيرون أن مظهرهم الشخصي وبخاصة ملابسهم قد ساعدهم في الحصول على الوظائف. (في بنجهام ومور ١٩٦١).

ويرى كل من لند حرين Lindgren وبرين كل من لند حرين الشكلة الرئيسية في هذا الأسلوب، تكمن في أن القائمين بالمقابلة -دون استثناء - غير واعين للعوامل التي تؤثر في أحكامهم، كما يوجد اتجاه عام عند جميع الأفراد لتكوين الأحكام بناءًا على الانطباعات الأولى First Impressions والتي تؤدى بدورها إلى أن يلاحظ القائم بالمقابلة المعلومات التي تؤيد أو تعزز هذه الانطباعات، وحيث أن هذه الانطباعات أمر شخصي حدًّا، فمن الشائع أن إدراك عدة مقابلين لنفس الفرد، يؤدى إلى تقديرات وتنبؤات تختلف إلى حد كبير من شخص إلى آخر (Lindgreen & Byrne, 1971).

والمثال الذى يوضح هذه الفكرة هو الدراسة التى أجراها كل من فيشر Fisher وابستين وهارس Harris سنة ١٩٦٧ والتي اهتموا فيها بدراسة صدق

بعض المقابلات في خال الطب العقلي Psychiatric Interview. وقد أجرى هذه المقابلات اثنان من أخصائي الطب العقلي على مجموعة مكونة من ٥٨ فردًا من المتطوعين والذين استغرقت مقابلة كل منهم حوالي خمسين دقيقة.

وقد قاما هذان الأخصائيان برتيب هؤلاء الأفراد وفقًا للمعايير الآتية:

١- الفعالية المتوقعة في تنفيذ ما يطلب منهم من مهام.

٧- النجاح في الإندماج مع مواقف الحياة.

٣- العلاقات مع الآخرين.

٤- احتمال ظهور المرض النفسي.

٥- الفعالية النفسية بصفة عامة.

ومع أن معامل الارتباط للمقابلات في المرتين كان إيجابيًا ودالاً إحصائيًا الله أنه كان منخفضًا (٣١ر)، وخاصة عند مقارنته بمعامل الثبات في الوسائل الأخرى المعروفة مثل استفتاءات الشخصية Personality Questionnaires والتي تمتد عادة بين ٠,٦٠ وأكثر...

وقد كانت معاملات الارتباط بين ترتيب الاخصائين النفسيين لهؤلاء المرشحين وإنجازاتهم في العمل حوالي صفرًا Fisher, Epstein and Harris المرشحين وإنجازاتهم في العمل حوالي صفرًا (1967).

ورغم وجود مثل هذه الحقائق، إلا أن الكثيرن من القائمين بشئون العاملين فسى المصانع والشركات والبنوك مقتنعين بصدق مقابلات الاستخدام Employment Interview

وقد حاول بعض علماء النفس فى الولايات المتحدة الأمريكية الاستفادة من هذا الموقف إلى أقصى حد، وذلك عن طريق تعديل مقابلات الاستخدام بحيث تكون وسيلة نافعة وصادقة. فقد رأى هؤلاء ضرورة استخدام الجداول ومقاييس التقدير Rating Scales ووسائل أخرى لتحقيق مزيدًا من الموضوعية

Objectivity. وجدير بالذكر أن حظ هذه المحاولات من النجاح كان قليلاً، حتى أن ويستر (Webster !964) قد قرر أن ثقته قد اهتزت في صدق المقابلة كوسيلة قيمة.

ورغم هذه العيوب فالمقابلة الشخصية مازالت الوسيلة الأساسية المستخدمة على نطاق واسع ومازالت تحتل مكانة هامة مرموقة في مكاتب التوظيف وعمليات الاختيار الوظيفي... وقد بذلت محاولات عديدة لتحسين المقابلة، وتقليل أخطائها وزيادة قيمتها في التنبؤ بنجاح أو فشل طالب العمل.

وفي دراسة أجراها هانت (Hunt 1951) بهدف تقييم مدى نجاح أسلوب المقابلة كأداة فرز للمتطوعين في مراكز تدريب البحرية الأمريكية. وكانت الفكرة الرئيسية من استخدام أسلوب المقابلة في مراكز التدريب تهدف إلى إبعاد المتطوعين ذوى المشكلات النفسية أو الشخصية أو العقلية من هذه المراكز، ولأن ذلك سيجعل العمل فيها أكثر فعالية، كما يمكن بذلك منع حالات عدم السعادة والاكتتاب النفسي التي يمكن أن تحدث في حالة عدم استخدام أسلوب المقابلة كأداة فرز مع هؤلاء المتطوعين.

وقد أختيرت لهذه الدراسة ثلاث مراكز تدريب في البحرية الأمريكية أولها كان في منطقة البحيرات العظمي Great Lakes، حيث قام الأطباء النفسيون عقابلة المتطوعين فردًا فردًا وأعطوا توجيهات واضحة وصريحة للمستولين بعدم قبول الكثيرين منهم، بمعنى أن نسبة الرفض كانت عالية نسبيًا بين هؤلاء المتطوعين.

أما مركز التدريب الثانى فقد كان فى مدينة نيوبورت Newport حيث حدد الأطباء النفسيون نسبة الرفض بما لا يزيد عن ٤٪ من عدد المتقدمين. أما مركز التدريب الثالث فكان فى مدينة سامبسون Sampson وكان الضابط المختص فى هذا المركز غير متعاون أو متجاوب مع وحدة الطب العقلى، وبالتالى كانت نسبة الرفض قليلة نسبيًا.

ولتحديد صدق هذه المقابلات مع المتطوعين، قد تم القيام بدراسة تتبعية بعد سنتين ونصف من قبول هؤلاء المتطوعين. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة التبعية إلى أنه كلما زادت معدلات الرفض كلما قلت معدلات الأمراض النفسية بين هؤلاء المتطوعين... وأيضًا كلما قل مستوى الرفض خلال التدريب كلما زادت عدم القدرة على الاستمرار في الخدمة العسكرية. وواضح أن هذه النتائج تشير إلى صدق أسلوب المقابلة كوسيلة للتبيؤ بالنجاح المهني في المستقبل (Hunt 1951).

الدراسات التي تناولت ثبات وصدق المقابلة Reliability and Validity of Interviewing

يتمثل المصد الرئيسي لعدم ثبات المقابلة في محاولة الحصول على حقائق يفترض الباحث دقتها، مع أن الواقع يخالف ذلك أحيانًا، ولأن المقابلة تستخدم في كثير من الحالات كوسيلة للاختيار الوظيفي، الأمر الذي يترتب عليه قرارات هامة، فيحب علينا أن ننظر إليها نظرة ناقدة فاحصة في إمكانية الاعتماد عليها والتنبت من ثباتها وصدقها، وذلك بهدف تحسينها حتى يمكن أن تساعد القائم بها في أن يحقق مطلبه بدقة كبيرة. وقد أحريت بالفعل كثير من الدراسات للتحقق من قيمة المقابلة كوسيلة للاختيار وانتقاء الأفراد وذلك عن طريق دراسة ثباتها وصدقها.

ولقد أشارت دراسة بيرت Burtt (وردت في بنجهام ومور ١٩٦١) إلى العديد من العوامل التي تساعد في خلق هذا النوع من عدم الثبات، منها مشلاً الميل إلى الاستنتاج من المظهر الشخصي أو ملامح الوجه. وهذا في الحقيقة يعتمد على الخبرة الشخصية للقائم بالقابلة إلى حد كبير، وكذلك مدى تعميمه لمثل هذه الخبرة على المواقف الأخرى. فأحيانًا قد تصدق هذه التعميمات، لكن من المستحيل التأكد من ذلك دون الرجوع إلى الأساليب الاحصائية.

ولكى نزيد من ثبات مقابلات التوظيف، يجب علينا أن نحدد مسبقًا ما يمكن ولا يمكن أن نعرفه من هذه المقابلات. وقد أشار شارترز (Chartes, 1927)

إلى بعض الحقائق عما يمكن أن يعرفه المقابل، وما لا يمكن أن يعرفه، فهو لا يستطيع أن يكون لنفسه بعض الأفكار عن العميل، بناءًا على مظهره وطريقته فى التعبير، وكذلك اتجاهاته ورغباته نحو نوع العمل المطلوب. وكذلك هواياته واهتماماته الحارجية وذكاءه فى الحديث، ونواحى القوة فى شخصيته وسلوكه غير المرغوب فيه.

أما الأشياء التي لا يمكن أن يحددها، فهو لا يستطيع أن يحدد بدقة مدى إمكانية الاعتماد على طالب العمل مستقبلاً... ومدى إخلاصه في عمله وأمانته. أما السمات التي لا تظهر بصورة واضحة في سلوك طالب العمل أثناء عملية المقابلة، فأنه لا يمكن الحكم عليها بدقة.

والسؤال الذي يبحث عن إجابة في هذا الصدد: هل تعد المقابلة بصفة عامة أسلوبًا مفيدًا للتقدير؟ إن الإجابة على هذا السؤال تعتمد إلى حد كبير على الغرض الذي من أجله نستخدم المقابلة، وعلى مهارة القائم بها. فمثلاً المحاولات التي أجريت لتقدير التحصيل المدرسي Scholastic Performance عن طريق أسلوب للمقابلة كانت غير موفقة. وهذا ما أوضحته دراسة آجوروال (Agorwal, 1956). وقد يكون التنبؤ سليمًا عندما تكون الخصائص الضرورية للنجاح في العمل يمكن أن تمارس خلال عملية المقابلة.

وقد بينت معظم الدراسات التجريبية أن درجة ثبات وصدق المقابلة غير المنظمة ضعيفة. أما درجة ثبات المقابلة المقننة فهي عالية بدرجة تجعلها آداة صالحة للتمييز بين الأفراد في الاختيار الوظيفة، ومدى تقدير صلاحيتهم للعمل (نجاتي ١٩٦٤).

وعلى كل حال توحد عدة طرق للتأكد من ثبات وصدق المقابلة، كأسلوب سليم للأختيار الوظيفي وانتقاء الأفراد، وإحدى هذه الطرق المشهورة، والتي استخدمت منذ بداية الأربعينات من القرن العشرين هو مقابلة الفرد الواحد، عن طريق مجموعة من المقابلين لتحديد إلى أي حد يتفقون في نتائجهم.

أما الطرق الأخرى فقد حاولت تقدير دقة مقابلات الاستخدام عن طريق مقارنة أحكام القائمين بالمقابلة لبعض الدلائل الموضوعية للنحاح أو الفشل في العمل فيما بعد.

أولاً: الاتفاق بين المقابلين Agreement among Interviewers

تعتبر دراسية سكوت Soctt وبنجهام Bingham وهيبل Soctt ومنجهام المراسات المبكرة الرائدة، والتي أعطت نتائج واضحة ومحددة في هذا الجال.

ولقد اشترك في هذه الدراسة ٢٣ مقابلاً، عشرون منهم كانوا يعملون في وظائف مديرى البيع، وكانوا دائموا المشاركة في مقابلة واختيار الموظفين الجدد. أما عدد المتقدمين للوظائف المعلن عنها، فكان ٢٤ فردًا قد تقدموا لوظائف في أقشام البيع. وقد قدم هؤلاء الأفراد أنفسهم إلى كل المقابلين (٢٣) لمقابلتهم.

وقد سمح للمقابلين بأستخدام أى طريق يختارونه، فى عمل ترتيب لهؤلاء الأفراد المتقدمين لشغل هذه الوظائف على أساس نجاحهم المتوقع فى عمليات البيع. يوضح هذا جدول الرتب المعطاة ل ٢٤ من المرشحين لأعمال البيع عن

طريق ٢٣ من المقابلين (دراسة سكوت وبنجهام وهيبل ١٩٦١)

جدول يوضع الرتب المطاه لـ ٤ ٢ من الموشعين لأعمال البيع عن طريق ٢٣ من المقابلين (دراسة سكوت وبنجهام وهييل ١٩١٦)

c	ί υ·																											
,	المدارية الم	1 - 1	1/4-1	17-1	71	1-11	1 1 1		17-1		1 1	11-21					7:-4	1-11	A-7.4	12-1.		12-16	1:-1	11:-1	1-11	17-1	المدى	
9		=	هـ	•	-	ź	-	>	o	1	-1	1	=	-		:	' :	{	1	+	: ;		1 1	+	+		.[
6		-	1	-	-4	بد	-1	>	-	ž	=	3.4	0	=	ő	_		: :	:	- :	٠ -	; =	{ -		. -			
į		=	>		-1	ź	-	0	0	7	<	77	1	ه,	1.0	=	: -		:	:	,	: :	- =	: :	; ;	, ,		
ر ر	١	>	¥	>	-4	7	7	por	د	1×	=	=	=	-4	Ź	=	; ;			- ;	; =	;			. _	- (
إلى طالب العمل (الرشيحين)، كمنا يشير السطر الانتجر في اتناع في الدعام الارباط يول (Binyham, Moore, 1941)	:	: :	10	<	=	7,		-	-1	14	o	71	~	-	ί	-	: 3	; =	:	: :	: :	: 1		=	: :	+	-	
		-	D	-	0	هَ		-	-1	~	-	-4	77	-	17.	:	-		:	;	; =	(0	. :			-		
		:	Ę	=	م	ñ	-	=	<	>	٦	10	0	*	7	 	: :	1 -	: -	(-	1 5	: -	, =	: -	, =	: -	-	
		+	ء	٦	-	هـ ا	م	:	1	<u>~</u>	مر	=	هر	17	0	=	-	٠ ټ		E :	: =	: 5	: 3	: -	, :	. ,	F-	
		+	>	٦	-0	5	E	:	-4	Ę	هـ	77	-	5	5	1.5	-		. =	: -		1,	=	-		,	h-	
		1	-	=	7	ž	<	ī	=	ő	-1	7	ž	-	4	ž	_	1	-		Š	<u></u>	: =		: 5	: \	,]	Ì
			:	=	-	F	-	1	<	يَ	ī	77	مر	7	ھَ	6	5	<	=	-			7.2	-	0	5		- 18
	1		-		د	5	ءَ	-4	ź	-		7	<u>~</u>	>	عر	6	F	100	1	=		14	=	-	,	Ç,	$\left[\cdot \right]$,	القابلون
	1	>	>	~	o	18	>	ر ھ	4	1 8	υ	٩	1	í	0	7	0	<u>=</u>	=	<u>-</u>	ءَ ا	 	17	-4	>	G]	القابلون
آ	Ŀ	<	٥	6	۲	٧	١٥	۲	٧	6	**	7	10	10.	10	6	7	6	ő	10	7	ō	ō	-4	<i>,</i> ,	ι.		
<u>ي</u> مر	1	۲.	ž	4	<	۲.	10	~	7	1	*	6	11	:	:	6	م	7	=	7	77	-1	<	-	,,	L		
القائم بالمقابلة، أما الحورف C, B, A فيشير	3	U	-		<	۱۷	17	هر	6	<i>ī</i> ,	_	7	:	>	٦	=	7	4	7.	-1	Ē	ź	=		_	v		
Š.	15	٧	14	0	٦	17	<	هر		7	1	مَ	٦	-	-	4.4	=	11	=	77	77	:	=	:	ھے	·		
<u>ال</u> م ا <u>ا</u>	***	٧	1.5	مر	7	-	ه.	هر	٦	ĩ.	7	-	ź	٦	ĩ	100	7	7	ž	ه.	7	1	-4	7	٦	rı.		عرمي رئب
بالمتابلة	A .	١٧	11	-1	0	-	7	_1	_	-	**	7.	<u></u>	=	7	Y	~	7	=	ī	7	,s	-₹	۲ <	4	rı		J
P.		>	-	-	_	7	<	ь	**	-	٦	2	-	-	7	10	6	7	=	<u></u>	7.	مر	=	=	5	ריו		200
:	.A1	-	4	-	0	0	-		100	3	-1		_	7	=	ه	×	7.	1	77	3.1	>	7	~	=	ŀ		
,	ż	-	اهَ	0	-	7	**	=	7	۶	-	7	4	-0	-7	7.	٠,٠	3.1	7	ű	1	٨	١٧	٧	7	(·		
تشير الحروف أ. ب، جـ إلى	11	-	-1	-4	-	7.	**	-	۶	=	-	\rightarrow	<	0	مر	7	-	3.1	10	77	19	1.1	11	>	3.1	٠(
<u>۱</u>	۲,,	7	4	0	٦	3	PA	0	م	-		+	=	<	=	=	á	ő	11	۲.	11	ž	77	~	Ŧ	_		
		· ><	4	1	<u> </u>	크	8	7	9	70	9	7	×	٢	7	4	-	Ħ	ଦ	٦.	ļπ	ש	C	w	A		Ē	

- 4. . -

ويوضح الجدول السابق مدى واسع فى الآراء بين المقابلين فيما يتعلق بكل من طالب العمل. فمثلاً طالب العمل (A) قد اعتبره أحد القائمين بالمقابلة كأحسن فرد من المتقدمين، كما اعتبره مقابل آخر (ع) فى ترتيب رقم ٢٢. وعلى كل حال كان المدى أقل بالنسبة لبعض المرشحين فمثلاً المرشح (E) وضع فى المرتبه تتراوح بين ١٥- ٢٤. وهذا النقص الظاهر فى الموافقة بين المقابلين يمكن أن يعدل عن طريق حساب معامل الارتباط بين أحكام كل فرد وبين متوسط الرتب للحكام الآخرين. فالمقابل (ك) قد أعطى رتبًا للمرشحين ترتبط بمقدار (١٥٥٠) مع متوسط الرتب التى أعطاها الآخرون.

بينما مقابل آخر مثل (ق) أعطى رتبًا ترتبط فقط بحوالي (٥٥) مع متوسط رتب الحكام الآخرين. وهي تشير إلى موافقة أقل نسبيًا مع الحكام الآخرين.

ويمكن القول بصفة عامة من نتائج هذا الجدول أن المقابلين سوف يختلفون في أحكامهم على بعض الحالات الفردية، ولكن بعضهم (وأقصد ذوى الخبرة والمهارة في هذا العمل) سيكون بينهم اتفاق ملحوظ في أحكامهم.

وفى دراسات أخرى مشابهه للسابق ذكرها توصل الباحثون الآخرون إلى نفس النتائج تقريبًا (Seashore, 1954) وإن اختلف تفسيرات هؤلاء الباحثين لهذه النتائج كما كانت هناك بعض الحالات التي حصلت على در حات أقبل فى الموافقة بين المقابلين.

ثانيًا: الموافقة بين أحكام المقابلين والمشرفين:

Agreement Between Interiewers and Supervisors

لقد أشار بعض الباحثين إلى أن النتائج التي سبق وصفها تحتوى على مغالطة في أن الاتساق الموجود بين أحكام المقابلين يمكن أن يرجع في أن القائمين بالمقابلة لهم في العادة اتجاهات نمطية واحدة كما يوجد عندهم تصورًا واحد تقريبًا عن الصفات المثالية اللازمة لهذا العمل بالذات (..... Seashore, 1954).

ولاختبار هذا النقد يمكن أن نقارن بين أحكام المقابلين بالنسبة للمرشحين للعمل بالإنجاز الفعلى في العمل ذاته فيما بعد. ولحسن الحظ أن مثل هذه الدراسة قد أجريت فعلاً مع الموظفين الجدد في الأعمال الكتابية في إحدى شركات الصلب الكبرى (Seashore 1954). فقد قام ثلاثة من المقابلين باختيار مجموعة من النساء لأعمال مكتبية مختلفة مثل كاتبة ملفات File clerk وموظفة الآلة الكاتبة، وموظفة حسابات... إلخ وفي الحقيقة لم يكن عند هؤلاء الأفراد القائمين بالمقابلة أي تدريب خاص غير معرفتهم بإدارة الشركة وبعض الخبرة في عملهم.

وقد سمحت بمقابلات مختصرة مع المتقدمات لهذه الوظائف وقد تراوحت فترة المقابلة بين ثلاثة دقائق و ١٥، أو ٢٠ دقيقة وفقًا لحكم القائم بالمقابلة. وفي نهاية المقابلة قد أعطيت تقديرات بالنسبة لصلاحية كل مرشحه لنوع العمل المبقدمة إليه. وبعد أن تم الاختيار وفقًا لنتائج هذه المقابلات وبعد ثلاثة شهور من ممارسة العملي الفعلي، قد رتب هؤلاء الأفراد عن طريق المشرفين المباشرين وفقًا لقدراتهم وإنجازاتهم الفعلية وتعاونهم وقدرتهم على التصرف.

والجدول التمالي يوضح المقارنية بين نتائج تقدير المقابلين مع تقديرات المشرفين للنجاح في العمل فيما بعد.

تقديرات المقابلين	تقدير									
المايرين المايرين	غير مرض ٪	متوسط ٪	ممتاز ٪							
بحموعة أمتوسط	٣	ጎገ	٣١							
بحموعة ب	•	٦٥	70							
بحموعة ج	•	٤٧	٥٣							
مجموعة د	4	٣١	٦٩							
بحموعة هـ (أعلى تقدير ممكن)	•	•	١							

جدول يوضح العلاقة بين تنبؤ المقابلين للنجاح وبين تقديرات المشرفين للنجاح في العمل (ن= ٩٩ سيدة من العاملات).

ويمثل العمود الأنقى فى الجدول السابق خمسة بحموعات للعاملات تبدأ بأقلها تقديرًا، وهى مجموعة (أ) والتى حصلت على تقدير متوسط فى المقابلة حتى تصل إلى أعلى مجموعة، وهى مجموعة (هـ) وقد حصلت على أعلى تقدير من المقابلين.

و جدير بالذكر أن العاملات اللاتي حصلن على تقديرًا أقل من متوسط لم يتم تعينهم وبالتالى لم يرون في هذا الجدول. وقد قسمت كل مجموعة إلى ثلاث مجموعات وفقًا لرأى المشرفين (غير مرضى - متوسط- ممتاز).

وما هو واضح من نتائج هذا الجدول السابق أن المرشحات اللاتى حصلن على أعلى تقدير من المقابلين حصلن أيضًا على أعلى تقدير من مشرفى العمل الفعلى، مقارنة باللاتى حصلن على تقدير متوسط من المقابلين، والحالات الوحيدة (٣٪) التى كانت غير مرضية من المشرفين هى المجموعة التى كانت ضمن مجموعة (أ) المتوسطة وفقًا لتقديرات المقابلين. وقد كان معامل الارتباط بين أحكام المقابلين وأحكام المشرفين ٢٠و٠.

وقد أشارت كثير من الدراسات إلى أن نتائج المقابلة المقندة تتمتع بدرجة عالية من النبات والصدق. فقد قرر ما فيلد (May Field 1964) أن المقابلة المقندة تكون في العادة أعلى ثباتًا، ولكنه يرى أيضًا أن عملية اختيار المفحوصين للموضوعات وتعليقاتهم التلقائية في المقابلة غير المقيدة Unsructed Interview تكون ملهمة لكثير من الأفكار الهامة التي يمكن أن يتوقف عليها عملية الاختيار.

وهذا ما قرره هو فلاند وزميله وند رليك في دراستهما القديمة المشهورة (Hovlandand Wonderlic 1939) والتي كانت بعنوان "التنبؤ بالنجاح عن طريق المقابلة المقننة" من أن معامل الثبات للمقابلة وصل إلى حوالى ٧١ر. بين تقدير اثنين من المقابلين، قاما باستخدام هذا الأسلوب في تقدير صلاحية بعض الأفراد.

كما أشار (نيومان وبوبيت و كاميرون 1946 كلمة المقابلة تحت شروط محددة بدقة مع في دراسة أكثر حداثه من سبقتها إلى أن إجراء المقابلة تحت شروط محددة بدقة مع استخدام التقديرات الكمية يؤدى إلى معامل ثبات بين اثنين من المقابلين يمتد بين ، ٨ر إلى ٩٨٠. كما يمكن أن نزيد من ثبات المقابلة عن طريق استخدام مقاييس التقدير Rating Scales التي تحتوى على أمثلة فعلية من أنواع السلوك الفعلى والذي يمارس في العمل فعلاً. (Mass, 1965).

وفى هذا الأسلوب تحدد بدقة السمات الضرورية اللازمة لنجاح العمل كما تعد أمثلة توضح المستويات المتفاوتة فى كل سمة (عالى -متوسط- منخفض). فمثلاً الدرجة العالية فى سمة المسئولية الاجتماعية فى عمل مشرف المدينة الجامعية، يمكن أن توضح بأنه يتوقع لهذا المرشح أن يلغى الحضور لحفلة خطوبة أحد أصدقائه فى عطلة نهاية الأسبوع، وذلك لكى يبقى فى المدينة الجامعية يلازم طالب يعانى من بعض المشكلات النفسية.

ولحسن الحظ أنه عندما استخدام هذا الأسلوب مع ثلاثة أفراد قاموا (Munn, ۱۷۲ مقابلات لشخص واحد، كان معامل الثبات قد وصل إلى ۷۲ر، Fernald and Fernald, 1969)

: The Role of the Interviewer

إن الميزة الكبرى التى تميز أسلوب المقابلة عن غيرها من أساليب الاختيار الموظيفي سواء في المؤسسات أو المصانع أو غيرها، إن القائم بالمقابلة Interviewer لكونه موجود في المؤسسات أو المصانع أن ينجح في توجيه انتباه المفحوص وطالب العمل الى بعض الأمور الهامة، وبالتالي تكون لديه فرصة أكبر وأحسس في الحصول على استجابات هامة وصادقة. هذا بالإضافة إلى زيادة دافعية المفحوص Subject's أن استجابات هامة وأمانة. كما يمكن للمقابل أيضًا أن يتأكد أن المقابل العمق الاستجابة بدقة وأمانة. كما يمكن للمقابل أيضًا أن يتأكد أن المقابل عن حيث العمق والتفاصيل.

ويرى كارل سمث وزملاؤه (Carlsmith, Ellsworth, and Aronson, 1976) أنه ما دام المطلب الرئيسي للقائم بالمقابلة هو بحرد قراءة مجموعة من الأسئلة، وتسجيل مجموعة من الاستحابات، فإن سلوكه من مقابلة إلى أخرى يعد مقننا إلى درجة ما، خاصة إذا كان مدربًا ومعدًا لهذا العمل من قبل.

إن كثيرًا من مميزات المقابلة تعتمد إلى حد كبير على القائم بها فإذا كان القائم بها غير مدرب أو ماهر أو حساس فيمكن أن يحول هذه المصيزات إلى عيوب خطيرة. وبهذا المعنى تكون المقابلة أسلوبًا أكثر عرضة للمخاطر More Risky من الاستفتاء، ولكن رغم ذلك توجد بعض الاحتياطات التي يمكن أن يقوم بها المقابل للتقليل من هذه المخاطر. منها مثلاً أن تكون الاستلة حاهزة ومعدة حتى يفهمها المفحوص، ويجيب عنها، مع محاولة توضيح هذه الأستلة في المقابلات الاستكشافية. وهذا من شأنه أن يزيد من احتمال الحصول على أسئلة شاملة خطأ التباين. Comprehensible وغير مهددة Non Threatening وكذلك يمكن أن تنقص من خطأ التباين. Error Variance (Cannell and kahn, 1953, Cannell, 1968).

علاقة القائم بالمقابلة بطالب العمل:

ما الاتجاه النفسى السليم الذى يجب أن يكون عند المقابل في علاقته بالفرد موضوع المقابلة أو طالب العمل؟

هناك اتجاهان رئيسيان في تحديد هذه العلاقة (بنجهام ١٩٦١):

أ- يرى الاتجاه الأول أن يكون القائم بالمقابلة ذكيًا ودقيقًا بعيد النظر يستطيع أن يستميل المفحوص أو (طالب العمل) ويحصل منه على المعلومات التي يريدها.

ب- يرى الاتجاه الثانى أن الأساس الوحيد الذى يجب أن تكون عليه المقابلة هو الصراحة والوضوح، ومن فائدة هذا الاتجاه أنه يقلل من الأخطاء التي تعود إلى سوء الفهم أو الخداع. إن القائم بالمقابلة حين يحاول أن يكون أكثر ذكاءًا من العميل، ينسى أن العميل عادة يحاول نفس الشيء.

لكن فى معظم الحالات العملية يقوم المقابل بعمل تعليقات سواء تحريرية أو شفوية، كما يحاول تفسير عينة السلوك الماثلة أمامه. فهل يعتبر هذا المقابل ملاحظ دقيق لسلوك طالب العمل؟ وهل كان له تأثير ما على سلوك الفرد الذى قام عقابلته؟

يرى سارتون (Sarason, 1972) أن المقابل Interviewer هو نفسه عامل هام في المقابلة، فقد يؤثر سلوكه في المعلومات التي يحصل عليها في المقابلة، وكذلك تحليله للبيانات. وهذا يصدق على كل أنواع المقابلات تقريبًا.

لكن السؤال الهام في هذا المجال: إلى أى مدى يهتم المقابل بحماية نفسه من تأثير تعميماته في الحكم على العميل، أو في إدارة المقابلة؟ فكثيرًا ما يُظلم الفرد نتيجة مقابلة يلعب فيها التعصب أو التحيز، أو التصورات السابقة المرتبطة بالتعميم دورًا سيئًا.

بغض النظر عن نوع المقابلة، فإن الخبير الذي يجرى المقابلة يتحه دائمًا إلى كل التفاصيل، بما فيها من مظهر حسمى أو ملبس وكذلك ردود الأفعال الانفعالية Emotinal Reactions ونمط الكلام وغيره... إلخ. إنه أيضًا يحاول تجنب التحيزات الشخصية والتفرقة. بمعنى آخر إن خبير المقابلة يشبه إلى حد ما عالم النفس التحريبي Experimental Psychologist الذي يبحث موضوعًا -بعد تحديد فروضه - عن معلومات أو حقائق تثبت أو تنفى فروضه السابقة. وهذه الموضوعية رغم صعوبة الوصول إليها واحدة من الصفات الأساسية الهامة التي يجب أن تميز القائم بالمقابلة (Munn, Fernald and Fernald, 1969).

إن القائم بالمقابلة معرض كانسان لتأثير الناحية الانفعالية. أن له ميوله الذاتية نحو ما يحب وما يكره، وكثيرًا ما يحاول أثناء المقابلة سماع وتسمجيل كل ما يتفق ورغباته ويفشل في ملاحظة ما يخالف ذلك. ما لم يستطع المقابل التخلص من هذه التحيزات، عليه فورًا التخلي عن استخدام أسلوب المقابلة كوسيلة للبحث وكشف الحقائق.

يرى كل من بنجهام ومور (١٩٦١) أنه من المكن التغلب على هذه المخاطر الانفعالية وتجنبها، أو على الأقل التقليل منها. فيستطيع القائم بالمقابلة أن يدرب نفسه، على أن يتعرف ويحلل ويتخلى عن تحيزاته وآرائه الشخصية وأهواءه، وأن ينمى استعداده لسماع وجهات نظر الآخرين، دون دهشة أو اعتراض، وأن يدون فقط ما يسمعه، وما يلاحظه، كما أنهما يرون أيضًا، على أن القائم بالمقابلة أن يتحقق أنه هو نفسه يمكن أن يكون أكبر مصدر للأخطاء، وأساءة القهم، وذلك من أجل المحافظة على الناحية الموضوعية، وتجنب أكثر الأخطاء خداعًا.

مسئوليات القائم بالمقابلة:

في بداية المقابلة، توجد للمقابل ثلاثة مسئوليات رئيسية يمكن تلخيصها على النحو التالي (Tubbs and Moss 1974).

١ - تقديم موضوعات المقابلة إلى طالب العمل:

ومع أن هذا المطلب يعتبر واضحًا وعاديًا للقائم بالمقابلة، إلا أن وجود جملة مختصرة لهذا الفرض Brief Statement of Purpose سوف تعيد الثقة لطالب العمل، الذي يمكن أن يدرك الموقف بطريقة مختلفة إذا لم يكن الغرض واضحًا.

- ٢- أما المطلب الثانى فهو خلق جو من الألفة Rapport مع المستحيب ليجعله يشعر أنه يشق في القيائم بالمقابلة، وأن المقابلة لا تمثيل موقفًا تهديديًا . Threatening Situation.
- ٣- أما المسئولية الثالثة والأكثر أهمية هي حث طالب العمل ليجيب عن أسئلته.
 وقد تكون أحيانًا دافعية المستجيب واضحه، خاصة في حالة التقدم للحصول
 على وظيفة، والتي من المحتمل أن يبذل فيها كل جهده للإجابة على جميع
 الأسئلة.

وقد أضاف توبس Tubbs وموس Moss (۱۹۷٤) إلى أنواع أحسرى من المسئوليات يمكن تلخيصها فيما يلي:

١ -عليه أن يختار مكان ملائم لإحراء المقابلة بعيدًا عن الإزعاج والضوضاء.

٢-عليه خلق الجو النفسى الذى يساعد على الاتصال الجيد حتى لا يكون المستجيب فى موقف الدفاع، وهذا يتطلب بدوره أن يبدأ القائم بالمقابلة بتقديم نفسه، وخلق جو من الألفة والصداقة ذلك الجو الذى يشجع على التفاعل فى الموقف.

٣-على المقابل أيضًا أن يعد نفسه إعدادًا جيدًا حتى يحقق أهداف المقابلة.

٤-عليه أيضًا تلخيص المناقشة وتسجيل دقيق لكل المعلومات التي تظهر خال .
 المناقشة.

٥-إنهاء المقابلة بطريقة لبقة تساعد طالب العمل أن يعرف ما يتوقعه كنتيجة لهذه المقابلة، ولو أن هناك قرار يمكن اتخاذه فعليه أن يتأكد أن المستحيب يوافق على هذا القرار.

مسئوليات طالب العمل أثناء المقابلة:

إن قيمة المقابلة في الكشف عن الوقائع والبيانات المطلوبة، تعتمد أيضًا على المستحيب (طالب العمل)، بما لديه من معلومات، وفهمه لما هو مطلوب، وكذلك قدرته في التعبير الواضح لما يعرفه. وكذلك أيضًا حالاته الانفعالية، فقد يكون محتفظًا أو مخادعًا، مخافة توقع ضرر من الإفصاح عن هذه المعلومات، أو قد يكون متعاونًا يقول ما يعتقد أن المقابل يريد معرفته.

وتختلف مسئوليات المستحيب Respondent وفقًا لنوع المقابلة، فمثلاً فى مقابلة الاستخدام، عليه أن يساير القائم بالمقابلة إلى حد ما، أما فى مقابلة إعطاء المعلومات، فإن المسئولية تكون أقل من مسئوليات القائم بالمقابلة وأنه عادة أكثر سلبية.

ولكن هناك مسئوليات عامة يجب توافرها في كل أنـواع المقـابلات يمكـن تلخيصها على النحو التالي (Tubbs and Moss 1974). ١-رغبته في عملية الاتصال وتجهيز أية معلومات لازمة.

٢-السلوك والمظهر بطريقة مناسبة.

٣-إعطاء استجابات دقيقة وكافية ذات علاقة بالموضوع، وليست عامة كما عليه أن يتجنب الغرور والعدوانية.

٤-عليه أيضًا أن يوضح نفسه إذا أحس أنه فهم خطأ، فهو يشارك مستولية خلق المقابلة الناجحة، حيث أن دوره مع المقابل متممين لبعضهما.

دليل مقرّح لتحسين أسلوب المقابلة:

المقابلة كما يراها الكثيرون فن وطريقة فنية بارعة، يمكن تحسينها والارتقاء بمستواها كوسيلة للاختيار الوظيفي وانتقاء الأفراد وبالتالي يمكن أن نصل بها إلى حد الاتقان، حين نبدأ بالتدريب المستمر والمران الدائم. لكن من الملاحظ أن التدريب وحده غير كاف، حيث لا يمكن أن تصل المهارات إلى زروتها، إلا إذا كان التدريب مصحوبًا بالمعرفة السليمة عن فن المقابلة، من حيث فلسفتها، أسسها وشروطها، أن هذه المعرفة النظرية عن المقابلة تعطينا مادة علمية يمكن في ضوئها أن فتير الطرق المتبعة الحالية ونحاول تحسينها وتنميتها.

على أنه ينبغى عند القيام بالمقابلة لأغراض مثل انتقاء الأفراد للأعمال المختلفة سواء في المؤسسات أو المصانع أو البنوك، أن يعرف القائم بالمقابلة، معرفة دقيقة بالوظائف المطلوب شغلها في مؤسسته، ولعل هذا هو السبب المذى أكد من أحله كل من ينجهام ومور (١٩٦١) في أن تشمل برامج تأهيل القائمين بمقابلة التوظيف الاهتمام أيضًا بتحليل الوظائف لمعرفة طبيعتها ومتطلباتها.

ولقد وضع مكتب بحوث البرامج المهنية في الولايات المتحدة، الكثير من المصادر النافعة للقائمين بمقابلات التوظيف، منها على سبيل المثال لا الحصر، المعجم المشهور والذي يسمى معجم الأعمال المهنية Dictionary of Occupational Titles ويتضمن هذا المعجم المهن الموجودة في الوظائف المختلفة مثل أعمال السباكة والبناء

وصناعة السيارات والآلات والنسوجات... إلخ. ويعطى كل وصف الصورة الحقيقية عن الوظيفة، بما فيها العمليات الدقيقة التي يقوم بها العامل، والآلات والمواد التي يستخدمها، وكذلك نوع الخبرة والتعليم المطلوبين للوظيفة. وتساعد هذه الأوصاف في سرعة عمل القائم بالمقابلة، كما تضمن الحصول على الأفراد الأكثر ملاءمة لما هو مطلوب (بنجهام ومور ١٩٦١).

وتقترح حاريت (Garrett) أنه إذا أردنا أن تكون المقابلة ناححة، فإنه من الواحب أن نقلل من مخاوف كل من العميل والقائم بمقابلته إلى أقل حد، ويجب أن يوفق بين رغبات كل منهما، كما يجب أن تكون هناك صلة وثيقة بينهما، صلة بجعل العميل يكشف عن الحقائق الضرورية عن حالته التي تمكن القائم بالمقابلة، أن يكون أكثر توفيقًا في مساعدته.

كما تؤكد حاريت على أهمية وحود خطة واضحة الهدف في المقابلة، فلابد من تحديد المعلومات التي يريد القائم بالمقابلة الحصول عليها في نموذج مطبوع، كما عليه أن يحدد لنفسه الهدف الذي يرمى إليه من كل سؤال يوحهه إلى العميل أو طالب العمل، كما يتفهم مرماه وأهميته، وإلا ستكون الاسئلة عشوائية، تقل في أهميتها في نظر طالب العمل، كما تثير شكوكه في أهمية المقابلة.

أما مخيمر ورزق (١٩٦٨) فيؤكدان على ضرورة أن تتم المقابلة في حو يتسم بالود، وتبدأ بمصافحة اليد، ثم ينتقل الحديث إلى هوايات الفرد، وأعماله ومشاغله قبل توجيه أى أسئلة أخرى له.... إلخ. ففي هذا ما يحقق من وجهة نظرهم ما يسمونه بالارتخاء النسبي، حيث تتيح الفرصة للعميل للتخلص من بعض توتره، وبالتالي التحدث بحرية.

وقد قدم كل من بنجهام ومور Bingham and Moore في كتابهما المشهور How to Interview مجموعة من النصائح والتوصيات الهامة التي يجب اتباعها عند القيام بالمقابلة، والتي يمكن تلخيصها في النقاط الآتية:

- ١ -حدد ماذا تريد الوصول إليه من حقائق ومعلومات.
- ۲-اعرف الشخص موضوع المقابلة... مع ضرورة جمع كل البيانات الضرورية الخاصة به من مختلف المصادر الأخرى، مثل طلب الاستخدام أو الاختبارات النفسية وغيرها.
- ٣-حدد ميعاد المقابلة... فإن هذا مؤشر هام يمكن أن يحكم منه طالب العمل على دقة المؤسسة أو البنك في احترام المواعيد والمحافظة عليها.
- ٤-توفير مكان خاص وهادىء للمقابلة بعيدًا عن العواسل المؤدية لتشتت الانتباه،
 و بعيدًا عن إزعاج الآخرين.
- ٥-كسب ثقة الآخرين... فطالب العمل لن يعطى معلومات حقيقية إلا لشخص يثق فيه.
- ٦-الأخذ والاستماع بوجهة نظر الآخرين، فإن هذا الإجراء يساعد طالب الوظيفة
 في التغلب على قلقه وعصبيته، كما يساعد في كسب الثقة بينه وبين المقابل.
- ٧-حاول تكوين علاقة طيبة، فإنها تساعد في تكوين وكسب الثقة مع طالب العمل.
 - ٨-عدم التعصب والتحيز في إصدار الأحكام.
- ٩-ساعد طالب العمل في الإحساس بالراحة، والاستعداد للكلام، فابدأ المقابلة بالحديث عن نواحى شيقه مرتبطة بميوله حتى تجذب انتباهه وتساعده على التعود بالجو المحيط أو الألفة بالموقف.
- · ١ عدم سؤال طالب العمل أسئلة مباشرة، إلا إذا أتضح أنه مستعدًا لذكر الحقائق المطلوبة والإدلاء بها بدقة.
- ۱۱-أصغ إلى طالب العمل، واستمع أكثر مما تتكلم، وساعده في أن يكمل البيانات الناقصة، مع عدم إبداء أية دهشة أو استغراب لما يذكره كما يجب أن نشعره بأن كل الإحابات مقبولة، وليست هناك إحابة صحيحة وأخرى خاطئة، أو أن إحابة واحدة هي المقبولة.

- ۱۲-قدم إلى طالب العمل نصيحة صادقة، وساعده على مواجهة الحقائق بطريقة غير انفعالية، فأنت سواء اخترته في مؤسستك أم لم تختره، فإنه سوف يقدر توجيهك ونصحك.
 - ١٣- حصص وقتًا كافيًا للمقابلة.
 - ١٤- لا تسرف في ضياع الوقت دون فائدة.
- ١٥-اضبط المقابلة وسيطر عليها، ووجهها الوجهة المطلوبة إذا حادت عن الموضوع
 الأصلي.
- ١٦-عند نهاية المقابلة، قد يدلى طالب العمل بيانات هامة، كما يمكنك أن تحصل على بيانات حديدة مفيدة حتى عقب إنهاء المقابلة، ويجب أن تنتهى المقابلة بلباقة وكياثه، ولا تكون فحائية، بل يمهد لها بكلمات رقيقة.

ويضيف نجاتى (١٩٦٤) بعض النصائح الأخرى التى تساعد فى نجاح المقابلة وتجعلها أكثر فعالية كأسلوب فى الانتقاء الوظيفى. تلك النصائح يجب أن ناخذها بعين الاعتبار حين نفكر فى صياغة دليل للمقابلة، والتى من أهمها:

- ١- المعرفة بأعمال المؤسسة ومستلزماتها.
 - ٧- المعرفة بسياسة المؤسسة ونظمها.
- ٣- وضوح الأسئلة والألفاظ المستحدمة.
- ٤- ضرورة تسجيل بيانات المقابلة، بعد انتهاء كل مقابلة على حداها، مع عدم
 الاعتماد على الذاكرة فقط.

فقد يتطلب الأمر الرجوع إلى هذه المقابلة مرة أخسرى بعد مرور سنوات عليها، حين يكون نسيانها أمرًا محتملاً.... بل عليه بالاستعانة بأدوات وأجهزة التسجيل الحديثة مثل أشرطة التسجيل الصوتية أو الفيديو.

تتبع نتيجة المقابلة للتأكد من دقتها ومحاولة تطورها في المستقبل.

الأسئلة والأجوبة في المقابلة :

يرى توبس وموس (Tubbs and Moss 1974) أن المقابلة في حوهرها عملية حوار Dialogue بين طرفين، أحدهما المقابل الذي يوجه طريق المحادثة عن . طريق مجموعة الأسئلة وأنواعها.

ففى المقابلة يمكن أن تستخدم أنواع كثيرة من الأسئلة، لكل منها مميزاته وعيوبه والتى ينبغى على دارس موضوع المقابلة أن يكون ملمًا بكل منها. كما أن تسلسل الأسئلة المستخدمة مهم أيضًا في عملية المقابلة.

أنواع الأسئلة:

أ- الأسئلة المفتوحة Open Questions:

تشبه الأسئلة المفتوحة أسئلة المقال في الامتحانات العادية، فهي لا تضع قيودًا على طول إحابات المفحوص، كما تعطى للمستجيب حرية أكثر لمناقشة وتفسير الموضوع الذي يناقش ومن أمثلة هذه الأسئلة المفتوحة:

١- من فضلك لخص لنا خبرتك في مجال هذا العمل؟

٧- ما هي مشاعرك نحو زملائك في العمل؟

ويحتاج المقابل عادة أن يستخدم هذا النوع من الأسئلة المفتوحة في بداية المقابلة حتى تتحقق الراحة النفسية للمستجيب، ويكشف أكثر عن نفسه بصفة عامة.

ب- الأسئلة المغلقة Closed Questions:

أما الأسئلة المغلقة فهى أكثر تحديدًا، وغالبًا ما تتطلب إحابة قصيرة ومباشرة، أمثلة هذا النوع من الأسئلة:

١- كم سنة خبرة لديك في هذا العمل؟

٢- ما المشكلات التي تضايقك في العمل؟

وأحيانًا تفيد الأسئلة المغلقة المستحيب أكثر خاصة حين تتطلب الإحابة (نعم/ لا) مثل هل تحب أن تعمل في شركة صغيرة؟

- هل تشعر أن زواجك سعيد؟

ج- أسئلة سبر الفور Probing Questions:

عادة تشجع هذه الأسئلة المستجيب على أن يتقن أكثر ما يقوله في المقابلة. أمثلة من هذه الأسئلة: أنا أوافق. هل يمكن أن تقول المزيد؟ لماذا لا تكمل الحديث في هذا الجال.

مثل هذه التعليقات تساعد على ظهور تعليقات أكثر وتساعد بدورها المستحيب ليعبر أكثر عن أفكاره بصورة كاملة.

الفصل العاشر المبيول

اعداد أ.د. محمود عبد الحليم منسى

مقدمـة:

تلعب الميول دورا هاما في اختيار الطلاب لنوع التخصص في الدراسة ويرتبط التحصيل الدراسي للطلاب ارتباطا ايجابيا بميولهم فقد أثبتت دراسة سجويرج Sjoberg (١٩٨٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة احصائية بين الميول والتحصيل الدراسي. فاذا كان الطالب يتابع دراسته في تخصص يتناسب مع ميوله فان تحصيله الداسي يكون أفضل من التحصيل الدراسي لنظيره الذي لا يتناسب تخصصه الدراسي مع ميوله. فالطلاب الذين يميلون الى نوع معين من التخصصات يبدون أهتماما أكثر بهذه التخصصات ويشعرون بأنها ذات الهمية خاصة بالنسبة لهم وينتبهون الى كل ما يتعلق بهذه التخصصات من أنشطة ويستمتعون بممارستها ويكونون على درجة عالية من الرضا. ويرى أنور الشرقاوي (١٩٨٣) أن الميول هامة لأنها تعتبر من المحددات الرئيسية للتعليم (٢٠ : ٧٧).

وقد تعددت تعريفات الميول وتباينت، فيعرفه عبد العزيز القوصى (١٩٥٩) بأنه «الاتجاه النفسى» أما عطية هنا (١٩٥٩) فيعرف الميل بأنه «استجابة الفرد استجابة ايجابية أو سلبية نحو شخص أو شيء أو فكرة معينة، ويعرف Tomkins (١٩٦٢) أنه «انفعال السعادة الذي يؤدي الى القيام بنشاط بناء، ويعرفه حامد عبد القادر (١٩٦٦) بأنه «انفعال السعادة الذي يؤدي الى القيام بنشاط بناء، ويعرفه حامد عبد القادر (١٩٦٦) بأنه «انجاه النشاط الانساني نحو عالم من العوالم أو ناحية من نواحي الحياة باستمرار،

هذا وقد استعرض أحمد زكى صالح (١٩٧٢) تعريفات عديدة للميول واستخلص تعريفات للميل على أنه ، استجابة قبول ازاء موضوعى خارجى، (٢٤٣: ٢٤٣).

ويرى وليم الخولى (١٩٧٦) أن الميل هو «الاهتمام مع الرغبة أو الشوق والممتعة واثارة الانتباه، والاهتمام هو العنصر الوجداني في الانتباه، ويدل مصدر الكلمة على انحصار العقل في الشيء أو الموضوع، (ص ٥٦٦) أما سعد جلال (١٩٧٨) فيعرف الميول بأنها «دوافع تدفع نحو تحقيق أهداف معينة وتسمى الميول أحيانا بالاهتمام ويرى محمد أبو العلا أحمد (١٩٧٨) أن الميل هو « التعلق بأمر معين والاقبال عنيه والاستمرار في الاهتمام به في الشيء من الاحتمال والرغبة ، (١٣ : ١٩٤٤).

ويعرف حلمى الماليجى (١٩٨٢) الميل على أنه و الاهتمام الذى يمثل عنصر في تكوين الفرد، سواء كان فطريا أم مكتسبا، ويميل الفرد نتيجة الاهتمام الى الشعور بأهمية أشياء معينة أو أمور لها علاقة بهذا الموضوع الخاص، أو مجال خاص من المعرفة، (١٧٢:).

هذا ويعرفه أيكن Aiken (١٩٨٢) على أنه تفضيلات الشخص لأنواع معينة من النشاطات أو الموضوعات (٢٣٨:١٨).

أما سجوبرج Sjoberg (١٩٨٣) فيرى أن الميل هو مما يعبر عنه الأفراد باختيارهم المهنى . .

من التعريفات السابقة يتضح أن هناك اختلاف بين الباحثين في

تعريف الميول وتحديد مفهومها فقد اعتبره البعض اتجاه نحو النشاط الانسانى واعتبره البعض الآخر استجابة نحو شيء معين أو استجابة قبول وفريق ثالث يرى أن الميل هو الاهتمام بأشياء معينة أو تفضيلها ويمكن للمؤلف أن يعرف الميل على أنه:

« استجابة وجدانية تجاه موقف معين أو موضوع معين ويمكن التعبير عنه باستجابات القبول ».

وفيما يلى خلاصة لبعض مفاهيم الميل:

١- الميل حالة وجدانية:

فهو نوع من الخبرات الوجدانية تستحق الاهتمام من صاحبها وغالبا ما يصاحبها أو يرتبط بها الاهتمام بموضوع معين أوعمل ما.

٢ - الميل نشاط قبول أو رفض:

ويتمثل في السلوك الظاهري لفرد كاستجابة لمثر خارجي وفي شعوره بالسعادة أو عدم الرضا قبل موقف خاص معين.

٣- الميل استجابة قبول عن رغبة (استجابة حب):

فهو استجابة محببة لمثير معين معقولا أن أحد يميل الى شيء يكرهه.

٤- المين اتجاه:

ويعرف على أساس هذا المفهوم بأنه اتجاه يتميز بمبادرة الانتباه الى موضوعات خارجية معينة.

٥- الميل استعداد:

وهواستعداد من جانب الفرد لكى يستغرق فى نشاط معين قد يكون هذا الاستعداد استعدادا ميكانيكيا على سبيل المثال.

٦- الميل نوع من التعبير:

كأن يقوم الفرد بالتعبير عن حبه ورغبته نحو نشاط معين حين يوجه اليه سؤال ما حول هذا النشاط.

وفى مجال تعريف الميل يلزم أن تحدد الفروق بين كل من الميل والرغبة، الميل والاتجاه.

فالرغبة: مفهوم له اتجاهان أو ناحيتان، اناحية الأولى ايجابية والثانية سلبية ويتمثل ذلك في الرغبة في الحصول على شيء ما أو الرغبة في التخلص من شيء ما في موقف معين.

والاتجاه: له جوانب ثلاثة موجب وسالب ومحايد (مثل الاتجاه الى المقاييس المتدرجة بينما الميل ليس له الا ناحية واحدة فقط هى ناحية الايجاب، فالفرد لا يميل الا للأشياء التى تجلب له السرور والمتعة (٧).

ويبرز هنا سؤال: هل الميل فطرى أم مكتسب وفى ذلك نقول أنها بادىء ذى نذكر أن هناك علماء مثل ثورنديك فرقوا بين الميول الفطرية، وبعضها المتعلقة بالتذوق والطعم والرائحة وما الى غير ذلك. فمثلا حب الطفل للحاوى وكراهيته لشريه زيت الخروع، وقد يكون ذلك

مؤيدا لما يسمى بالميول الفطرية. ولكن الامر يختلف حين نتحدث عن الميول المهنية وهى مكتسبة قطعا فالميول لا تظهر الا بعد مرور الفرد في مجموعة خبرات وبعد الاستجابة للموضوعات الخارجية سواء كانت موضوعات مادية أو أنسانية. وبالتالى فان احتكاك الفرد بمواقف خارجية معينة ينتج عنه مايسمى بالقبول أو الرفض. وعادة ما تكون استجابات القبول ما يسمى بالميول.

مقاهيم الميول: فهناك ثلاثة مفاهيم: المفهوم الأول يتمثل في أن نعتبر تعبير الشخص عن أمر معين ميلا كأن يقول طالب: أود أن أكون طبيبا أو سأدخل شعبة الرياضيات كي أكون مدرسا.

* المفهوم الثانى ويتصف بناحية عامة متعلقة بمجموعة من العناصر المتشابكة على سبيل المثال أن يحكى مدرس أن التلميذ فلان لديه ميل للدراسات الانسانية وأن فلان الآخر لديه ميلا للدراسات الطبيعية وذلك الحكم يتكون نتيجة لخبرة المدرس بالتلميذ نتيجة اتصالاتهم داخل وخارج حجرة الدراسة. وهنا يصدق هذا الحكم أو بفشل.

* والمفهوم الثالث: فهو الدرجة التي ينالها الشخص في اختبار الميول المهنية وتكون هذه الدرجة معبرة عن ميله في أساليب النشاط المهنية المختلفة كالطب والتدريس والهندسة وغير ذلك.

والواقع أن الاتجاه الأول الذي تبناه ثورنديك كان مرتبطا ارتباطا وثيقا بنظريات في الذكاء والتعلم. فهو يرى أن الذكاء عبارة عن قدرات

متعددة لا يمكن حصرها وأن التعلم يحدث نتيجة ارتباط أى نتيجة توثيق صلة بين مثير واستجابة.

والاتجاه الثانى هو اتجاه امبريقى الذى قد يعتبر شروع نحو قياس الميل بدرجة ما من الموضوعية.

والاتجاه الأخير فهو الاتجاه نحو التعرف الاجرائى الذى يتضح من دراسة الميول المهنية. وهذا ماسنوضحه فيما بعد.

أنواع الميول: الميول أنواع منها:

ميول مهنية: وتتعلق بأساليب النشاط المرتبطة بالمهتة التي يزاولها الفرد.

ميول تعليمية: وتتعلق بأساليب النشاط بالمواد التي تعلمها الفرد.

ميول هوائية: أو ميول خاصة وتتعلق بأساليب النشاط التي يمارسها الفرد ويفضلها في أوقات فراغه (أي بعد تأدية عملية دراسية).

وتتضمن الميول الهوائية الميول الاجتماعية والميول الأدبية والثقافية والفنية والبدنية . الخ

ثبات الميول : وسنتعرض هنا للعوامل المؤثرة في ثبات الميول فنري هل تتغير الميول أم أنها تحتفظ بثباتها رغم تقدم السن وتنوع الخبرة الدراسية والمهنية.

(أ) عمامل السن : فالميول تتباور الى حد كبير فى السن (١٨) .

وتبلغ درجة كبيرة فى السن (٢١ – ٢٥) علما بأنها تبدأ فى الظهور فى (١٤ – ١٥) سنة أى أن التحول يحدث ما بين ١٥، ٢٥ سنة وعادة ما يكون التغير الطارىء على الميول بعد ذلك (بعد ٢٥ سنة) يكون ضعيف جدا بمقارنتها بما يحدث من قبل ٢٥ سنة.

(ب) عامل المدرة: فأنماط المدول لدى الفرد لا تتغير تبعا لتغير نوع الخبرة التى يحصلون عليها والخبرة فى ميدان لا ينتمى الى ميل الفرد تقلل من ميل الفرد فى هذا الميدان وتزيد من ميله فى الميادين التى يرغبها أو يميل اليها.

والخبرة في ميدان ميل الفرد لا تؤثر لأنها لا تضيف جديدا، وفي دراسة استرونج عن أثر الخبرة المهنية على طلبة الهندسة، وكانت مدة الخبرة في أحد الأبحاث تسع سنوات وفي بحث آخر عشر سنوات وأثبت البحثان أن الخبرة في ميدان المهنة لايزيد ميل الفرد الى هذه المهنة. وهنا يلزم أن نشير الى أن الخبرات المهنية التي يمارسها فرد تمسك بفرص التجريب بنفسه وتساعده على تبلور ميوله المهنية.

وفى احدى الدراسات التى أجرتها أونزماتسيون عن أثر الخبرة الدراسية على الميل المهنى وجد أن الميل المهنى والخبرات الدراسية يسير جنبا الى جنب. ولكن ليس أحدهما سببا فى الآخر وفى بحث عن طلبة كلية الهندسة قيست ميول طلبة السنة الاعدادية ثم قيست فى السنة النهائية واتضح أن الميول اما أن تظل ثابتة أو أنها تزداد وضوحا فى نفس الاتجاه الذى تحدد فى بداية أولى سنوات الدراسية.

محددات الميول:

١- الميل والجنس: نستطيع أن نقول أن الرجال بصفة عامة

يميلون الى النشاط الجسمى فى العمل الميكانيكى والأمور العلمية والسياسية وأعمال البيع والشراء... والنساء تتميزن أكثر بصفة عامة فى النشاط الفنى والمؤسيقى الأدبى والاجتماعى والأعمال الكتابية والتدريس.

ومن الدراسات المصرية في هذا المجال قد اتضح أن أول ما يلاحظ هو أنه توجد بعض الميول التي يتساوى فيها الجنسان كما توجد ميول أخرى يتميز فيها البنون وميول البنات وميول أخرى تتميز فيها البنات عن البنين (٧).

ومن الميول التي يتساوي فيها الجنسين في البيئة المصرية: الميل الفنى الميل الاقتاعي، ويتمايز البنون عن البنات في الميل الميكانيكي والميل العلمي، وتتمايز البنات عن البنين في الميل الكتابي وبالنسبة للميل الأدبى فان الفروق لصالح البنين بالرغم من أن هذه الفروق طفيفة، وفي مجال الخدمة الاجتماعية يكون الفارق كبيرا نسبيا لصالح البنات.

٢- الميل والوراثة: أثبتت البحوث أن الميول المهنية لأبناء ذوى المهن الراقية تتشابه مع ميول آبائهم المهنية، مثال ذلك الميول المهنية لأبناء الأطباء تتشابه مع ميول آبائهم.

٣- الميل والقدرة: توجد علاقة بين الميل والذكاء بصفة عامة فبدون القدرة على فهم العمل لا يستطيع الفرد الميل اليه.

٤- الميل والبيئة الاجتماعية: وجدسترونج أن الميول المرتبطة

بالمستوى الاجتماعى وأن الأفراد الذين يرتفع مستواهم الاجتماعى في يحصلون على درجات أعلى من الذين يقل مستواهم الاجتماعى في اختبارالميول المهنية على الرغم من اختلاف منهم. وذلك يرجع الى أن اختبار الميول بدل على مستوى الطموح الذي هيئه للفرد في وضعه الأصلى.

6- الميل وسمات الشخصية: أظهرت الأبحاث السابقة وجود علاقة بين الميل العلمى والقيم علاقة بين الميول والقيم كما تتمثل في العلاقة بين الميل العلمى والقيم النظرية، والعلاقة بين الميل لأعمال الفنية والتأليف وأمانة المكتبات والقيم الجمالية، والعلاقة بين الميل الخدمة الاجتماعية والقيم الدينية أما بالنسبة للسمات الشخصية الأخرى وعلاقتها بالميول فان الأبحاث السابقة لم تتفق بخصوصها بحيث يصعب الخروج منها بأنها توجد علاقة بين الميول وسمات الشخصية عموما.

ان العلاقة بين الميول المهنية وبين النجاح فى الداسة غير وطيدة. وخصوصا وأن الطلبة عادة ما يختارون نواحى دراستهم فى أمور تفوق فى العادة قدراتهم ومن المعروف أن الاستمرار فى البداية بانتظام ونجاح يتوقف على ميل الفرد كما يتوقف على قدرته على ذلك(٢).

اختبارات الميول المهنية: وسنعرض هنا لأنواعها ثم لبنائها وأخيرا لاستخدامها في التنبؤ بالنجاح.

أنواع اختبارات الميول: وهي نوعان:

(أ) اختبارات الميول الموضوعية: وتتوقف على المعلومات

التى يلم بها الفرد فى مجال الميل وكذلك على سرعة التعلم واستجاباته للتغيرات.

وأمثلة هذه الاختبارات:

اختبار المعلومات: وفيه يقاس الميل بالسؤال عن المعلومات واردة في هذه الناحية.

اختبار التعلم: يبنى على أساس أن الفرد يتعلم أحسن وأفضل اذا كان لديه ميل.

اختبارات التشتت: يكون الفرد أقل قابلية للتشتت حين يكون له ميل عن ميوله.

(ب) اختبار الميول الذاتية: ويعتمد على تعبير الفرد بنفسه عن ميوله.

ومن أمثلة هذه الاختبارات الاختبار الأول: وفيه يسجل الفرد ما يفضله أكثر من غيره.

اختبار الترتيب حسب الأفضلية:

اختبار التقدير المتدرج: ويقوم الشخص بنفسه بوضع تقديراته في اطار معين.

استقتاء الميول: وفيه يوضح الفرد مدى اهتمامه بموضوع معين.

ثانيا - بناء اختبارات الميول: وسنعرض لأسس ومناهج بناء وخطوات بناء اختبارات الميول:

- (أ) أسس اختبارات الميول: والاختبارات في الميول تبنى على أساسين:
- * الأفراد الذين يعملون في مهن واحدة تتفق ميولهم بمايميزهم عن الأفراد في مهن أخرى.
- * يمكن معرفة ميل الفرد لمهن معينة بمقارنة ميله بميل شخص آخر في نفس المهنة.
 - (ب) مناهج بناء اختبارات الميول: وهذه المناهج ثلاثة هي:
- * منهج الوحدات المتباينة (أو الوحدات الاختبارية) ويمثلها اختبار سترونج.
 - * منهج الوحدات المتجانسة ويمثلها اختبار كيودر.
 - * منهج الوحدات الوصفية ويمثلها اختبار لي ثورب.
 - وسوف نعرض فيما يأتى بعد لنماذج لهذه الاختبارات.
- (ج) خطوات بناء اختبارات الميول: فلا جراء عملية اختبارات ميول مهنية يتطلب ذلك منا اتباع الخطوات التالية:
- ۱- تحديد مواصفات الاختبار: وذلك بتحديد كل من مستوى الأفراد والمهنة ونوع الأسئلة وأقسام الاختبارات وعدد المفردات اللازمة لكل جزء من الاختبارات.
- ٢- ايجاد المعيار المناسب: يتطلب الاختبار وجود أحد المعايير التى
 تقيس درجة النجاح في العمل بدقة.

- ۳- اختبار مفردات الاختبار: يعتبر تحليل الأعمال أو المهن التي سيشملها الاختبار من أفضل الطرق وأهميتها في استخراج أساليب النشاط التي فيها يمكن اختبار مفردات الاختبار.
- ٤- صياغة الاختبار: (أ) صياغة التعليمات التى تحدد هدف
 الاختبار بأسلوب سهل مبسط وبعبارات بسيطة موجزة.
- (ب) صياغة المفردات أى وضع ترتيبات ووحدات الاختبار ويجب أن تكون هذه المفردات قصيرة بقدر الامكان.

ه- تصميم ورقة الاجابة والمفاتيح:

- * بالنسبة الى ورقة الاجابة يراعى ان تكون طريقة التسجيل بسيطة وموجزة كعلامة واشارة أو رمز وأن يكون تسجيلها على الورقة محددا بوضوح.
- * وبالنسبة لمفتاح الاختبار فانهاتهدف الى تحقيق الدقة والسرعة فى التصحيح ومن أهم صور المفاتيح: المفتاح الشفاف المفتاح الآلى.
- 7- تقنين الاختبار: التقنين يعنى التوحيد والتوحيد هو توحيد الأسئلة والتعليمات وطريقة اجراء الاختبار والتصحيح والزمن اللازم للاجراء وقد يشمل كذلك تحديد المعايير والصدق والثبات.
- ٧- تعيين ثبات وصدق الاختبار: وذلك بتطبيق الاختبارات ومعالجة النتائج احصلئيا بما يتمشى وخصائص الاختبارات الجيدة بصفة عامة.

ثالثًا - استخدام اختبارات الميول في التنبؤ عن النجاح المهنى:

ويقصد بالتنبؤ عن النجاح المهنى فى استخدام اختبارات الميول الحكم على ما يمكن للفرد أن يحققه من نجاح فى مجال مهنة يقبل أن يزاولها وذلك فى صور اجابات على اختبارات الميول.

والتنبؤ عن النجاح باستخدام اختبارات الميول تتطلب توفير أسس هي:

١- ثبات الميول عند سن معينة:

لأنه اذا كانت الميول غير ثابتة فانه يصبح من غير المفيد أن يختار الفرد مهنة على أساس ميو له الحاضرة.

وفى صوء البحوث المختلفة يمكن أن نقول أن الميول تتبلور الى حد كبير فى سن ١٧ - ١٩ سنة وتبلغ درجة كبرة من الثبات عند (٢١ - ٢٥) سنة وهى نقسها التى تبدأ فى أظهار نفسها فى سن (١٤ - ١٥) سنة.

والميول كما تقيسها الاختبارات تعتبر ثابتة بدرجة عالية تسمح باستخدام الميول في التنبؤبالسلوك الانساني.

٢ - الميول لا تؤثر بالخبرة والتمرين:

لأنه اذا كانت الميول تتغير بشكل كبير وملحوظ بالتمرين والخبرة فانه يصبح من العبث توجيه الفرد في ضوءميوله الحاضرة.

وأظهرت البحوث أن أنماط الميول لدى الأفراد لا تتغير تبعا

للتدريبات والخبرات التى يحصلون عليها وحتى اذا حدث تغيرا فأن هذا التغير يكون بدرجة طفيفة جدا لأن الخبرات والتدريبات تساعد على تبلور الميول واكتشافها وأن الخبرة فى الميدان الغير مناسبة لميول الفرد تجعل الفرد أقل ميلا فى هذا المجال وبالتالى أكثر ميلا فى المجال المناسب. ذلك لأن الخبرة تساعد الفرد على أن يتفهم أكثر ما يحب وما يكره وبذلك يحصل على نتائج أقرب الى الحقيقة فى اختبار الميول بينما الخبرة فى المجال المناسب لميول الفرد تبدو أنها لاتأثير لها ريما لأن فهم الفرد سابق لما يحب ويكره يكون من الوضوح بحيث لا يتأثر بالخبرة أو لا تزيده الخبرة وضوحا.

٣- اتفاق ميل فرد مع ميل أفراد مهنة معينة ووجود ميل هذا الفرد
 نحو هذه المهنة يدفعه للنجاح فيها عند الالتحاق بها.

وتؤكد نتائج البحوث أنه هناك علقة بين قدرات الميول واختبار المهنة والنجاح فيها ويلاحظ أنه لا يمكن أن يتوقع ارتباط كامل بين تقديرات الميول واختبار المهنة لأن الظروف لا تسمح دائما للفرد أن يختار المهنة بحرية تامة ولأن يلتحق بالمهنة التي يفضلها أو يميل اليها.

والتنبؤ بالنجاح مشكلات متعددة فالنجاح يتطلب حد أدنى من الميل القدرات ضمن امكانية اداء عمل ما وكذلك يتطلب حد أدنى من الميل يتضمن استمرار الفردفى العمل وذلك غير تأثير العوامل الشخصية والبيئية على النجاح المهنى، ويمكن أن نقول أنه من الأسباب الرئيسية التى تجعل كثيرا من الطرق لم تأخذ فى اعتبارها العوامل العارضة الشخصية أو البيئة المؤثرة فى نجاح أو فشل العمل يقوم به الفرد.

نماذج من اختبارات الميول:

١- اختبار كودر:

ظهر اختبار كودر في أمريكا عام ١٩٣٠م وكان يحتوى ٧ ميول مهنية مرتبة في ٣٣٠ زوج من أساليب النشاط وفي العام ١٩٣٩ ضم للاختبار الميل الميكانيكي والكتابي. وبعد ذلك ضم الميل الخلوى وأخيرا أصبح في صورة متكاملة وشاملة وقد تناول كودر أساليب مختلفة من النشاط المهني بلغت ٤٠٥ وحدة نظمت في صورة ثلاثيات بلغت ١٦٨ ثلاثية وجمعت بحيث تكون كل مجموعة ممثلة لميل معين وخاص عن غيره كمثال:

- ١- تحترف الطب.
- ٧- تحترف النحت.
- ٣- تحترف الصحافة.

وعلى المفحوص أن يجب على كل ثلاثية فيوضح أى الأنشطة يفضل أكثر وأى منها يفضلها بدرجة أقل فيكون النشاط المتروك هو النشاط الذى لا يفضل وأعطى كودر درجتين للنشاط الأكثر تفضيلا ودرجة للنشاط الاقل. وصفر للنشاط الغير مرغوب. وهكذا بدأ كودر فى جمع وحدات الاختبار وأثبت أنها أولا وحدات مستقلة أى ذات معامل ثبات داخلى عالى وبالتالى فان الوحدات التى تستغرق مظاهر ميل ما تكون مستقلة عن الوحدات الأخرى ثم قام بتطبيق ذلك الاختبار على مجموعتين أخرين مهنية واستطاع أن يستخرج معاييرا خاصة بكل

مهنة على حدة وقد مر اختباركودر بعدة مراحل حتى استقرت في النهاية على قياس ميول عشرة هما:

الميل الخلوى – الميل الداخلى – الميل الميكانيكى – الميل الحاسبى – الميل الذى يتجه لاقناع الآخرين – الميل الفنى، الميل الأدبى – الميل الموسيقى – الميل الاجتماعى – الميل المكتبى (١).

٢- اختبار لي ثورب:

يتكون هذا الاختبار من قسمين القسم الأول ويشمل مائة وعشرون وحدة في أزواج ويطلب من المفحوصين في هذا القسم أن يضع علامة على النشاط الذي يختاره مثل:

- * تطبيق قانون علمي لصنع آلة جديدة.
- * تراجع تقرير ايراد عام لصاحب عقار.

أما القسم الثانى فيتكون من ثلاثين وحدة ثلاثية والمطلوب اختيار احدى الوحدات الثلاثية مثل: مدير أعمال مالى فى شركة كبيرة - تعمل صرفا فى شركة كبيرة - تقوم بشئون العاملين فى الشركة.

واختبار لى ثورب يقيس الميول التالية:

الميل للنشاط في الطبيعة (النشاط الخاوي) - الميل الميكانيكي - الميل العلمي والميل العلمي ويمكنه قياس الميل اللغوي والميل اليدوي والميل الحسابي (١).

٣- اختبار ترستون:

وقد وضع ترستون اختبار في الميول عام ١٩٤٧ وهو عبارة عن قائمة ببعض المواقف تحتاج من المفحوصين التعاون والصراحة وقد توخي ترستون في هذا الاختبار القصر حيث لا يستغرق أكثر من ١٠ دقائق وفي استخراج نتائجه تجد اليسر والسهولة كما أن الاختبار يتضمن مائة زوج من أسماء المهن وماعلى القائم على الاختبار الا أن يفضل أحد أطراف الزوج.

ويقول ترستون أن هذا الاختبار يقيس الميول في النواحي التالية:

العلوم الطبيعية - العلوم الحسابية - العلوم الادارية - العلوم اللغوية - العلوم الآعمال الاقناعية - ادارة الاعمال التجارية - الموسيقى - الفن (١).

٤- اختبار جليفورد وآخرين:

هذا الاختبار عبارة عن ٣٦٠ عنصرا وعلى المفحوص أن يحددهل يعد هذا الاختبار كهواية أو مهنة أو كليهما معا أو لا يرغب فيه اطلاقا.

ويستغرق هذا الاختبار تسعة ميول منها: الميل الفنى (التذوق والتعبير) الميل اللغوى (تجريبى والتعبير) - الميل العلمى (تجريبى ونظرى) الميل الميكانيكى (العمل اليدوى والتصميم) - الميل الخلوى (الطبيعى والبدنى) - الميل القيادى (ادارة الأعمال والسياسة) - الميل الاجتماعى (الاقناعى والجمعى) الميل للخدمة الاجتماعية (خدمة الفرد وخدمة الجماعة). الميل المكتبى (كتابى وحاسبى) (١)

٥- اختبار أحمد زكى صالح:

وقد قام أحمد زكى صالح بتعريف هذا لاختبار وتمصيره وقد مر بثلاث مراحل فى صورته التجريبية، وقد طبق على حوالى ٥٠٠ طالب من المدارس الثانوية فى سن (١٥ – ١٩ سنة) وعلى حوالى ٤٠٠ طالبة فى المدارس الثانوية العامة من سن (١٥ – ١٩ سنة) ثم استخرجت المعايير بالنسبة لمجموعة البنين ومجموعة البنات كل على حدة وبذلك أمكن عمل بطاقة تقويم للبنين وأخرى للبنات، وهذا الاختبار يقيس الميول النالية:

١- الميل الخلوى:

يفضل صاحب هذا الميل العمل فى الخلاء والهواء الطلق والتكامل مع الحيوان والنباتات (صيد - تربية حيوانات - ذرع - قطف زهور) يتوفر هذا الميل عند الفلاح والمهندس الزراعى.

٢- الميل الميكانيكى:

يفضل صاحب هذا الميل العمل على الآلات الميكانيكية واستعمال الأدوات والأجهزة ويتطلب هذا الميل القدرة على ادراك طبيعة العلاقات بين أجزاء الآلات التي يعمل على فكها وتركيبها وصيانتها يتوفر هذا الميل لدى المهندس الميكانيكي والكيميائي والساعاتي والفنيين في اصلاح السيارات والبرادين والخراطين والحدادين.

٣- الميل الحسابي أو العددى:

يفضل صاحب هذا الميل العمل بالأعداد مثل معالجة مسائل الحساب والجير والاحصاء والأعمال ويتوافر لدى الصراف والمحاسب والاحصائى ومدرس الرياضة وكاتب الحسابات.

٤- الميل العلمي:

يفضل صاحب هذا الميل القيام بالتجارب والبحوث وحل المشكلات ويهتم باكتشاف الحقائق الجديدة مثل دراسة العلوم الطبيعية والحيوية والاطلاع المستمرعلى الاكتشافات العلمية ويتوفر هذا الميل عند الطبيب والصيدلى والكيميائي وعامل الأجهزة الالكترونية ومساعد المعمل المرصد وأخصائي التغذية.

٥- الميل الأقناعى:

ويفضل صاحب هذا الميل التعامل مع الناس وفيه قدرة على الاقناع وترويج الأفكار الجديدة والدعاية للمنتجات والاقبال على المناقشات والمناظرات.

وهذا الميل متوافر عند مندوبي الشركات والسفارات ورؤساء النوادي والاجتماعات والأخصائي الاجتماعي والمؤلف والصحفي والمذيع والمدرس والقاضي والمحامي والبائع ومندوبي شركات التأمين ومديري الفنادق.

٦- الميل القنى:

يفضل صاحب هذا الميل العمل الابتكارى والابداعى كالرسم والنحت وتصميم الأزياء وتنظيم الحدائق وتنسيق الزهور، وهذا الميل يتوفر عند مصمم الديكور والمصور والنحات ومهندس التصميم والممثل ومدرس التربية الفنية.

٧- الميل الأدبى:

يفضل صاحب هذا الميل الأطلاع والكتابة ويجيد التعامل باللغة وتذكر الأقوال المأثورة والاستشهاد بها في المواقف المناسبة ويهوى الشعر والأدب ونظم الشعر والقاء القصائد. ويتوفر هذا الميل عند المؤرخ والكاتب الروائي والناقد الأدبى والمسرحي ومدرس اللغات.

٨- الميل الموسيقى:

يفضل صاحب هذا الميل الاستماع الى الموسيقى والغناء وحضور الحفلات وقد تكون الديه مهارات العزف. ويهتم بقراءة تاريخ الموسيقى والباحثين.

٩- الميل للخدمة الاجتماعية:

يفضل صاحب هذا الميل الخدمة للآخرين لتحسين أحوالهم ومساعدتهم ماديا أو صحيا أو أدبيا. وهذا الميل يتوفر عند الأخصائى الاجتماعى والمرشد النفسى والزراعى والأطباء والواعظ الدينيين.

١٠- الميل الكتابي:

ويفضل صاحب هذا الميل عمل الكتب الذى يتطلب سرعة ودقة ويجيد تتبع المراسلات وردودها وتذكر التفاصيل ومراعاة الترتيب والتنسيق في الملفات، ويتوفر هذا الميل عند المحاسب وموظف الأرشيف وعمال المكتبات وعمال البريد والكتاب في مختلف الوظائف الكتابية (٧).

اختبار محمود عبد الحليم منسى (١٤):

قام محمود منسى باعداد اختبار للميول العلمية والأدبية وقد طبق الاختبار على عينات سعودية ومصرية من الجنسين وهو اختبار مكون من ١٠٠ عبارة (٥٠ عبارة تقيس الميول العلمية، ٥٠ عبارة تقيس الميول الأدبية) وفيما يلى استعراض لأدبيات هذا الاختبار وأبعاده الأساسية (الميول العلمية والميول الأدبية).

الميول العلمية والميول الأدبية:

ترتبط الميول العلمية والأدبية ارتباطا ايجابيا بالتحصيل الدراسى للطلاب في التخصصات الدراسية المختلفة فقد أكدت دراسة ميشيل يونان جندى (١٩٦١) وجود علاقات ذات دلالة احصائية بين الميول العملية والتحصيل الدراسي في العلوم الطبيعية وأكدت دراسة رشدى عبده حنين (١٩٧٤) وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين الميول الأدبية والتحصيل الدراسي في المواد الاجتماعية.

ويذكر أحمد زكى صالح (١٩٧٢) أن صاحب الميل العلمي يفضل

القيام بالتجارب والبحوث وحل المشكلات والاهتمام باكتشاف الحقائق الجديدة، مثل دراسة العلوم الطبيعية والحيوية، والاطلاع المستمر على الاكتشافات العلمية، وزيارة المعاهد المختصة بالأحياء المائية. كما يرى أن صاحب الميل الأدبى يفضل الاطلاع والكتابة وإجادة التعامل باللغة، وتتذكر الأقوال المأثوره، والاستشهاد بها في المواقف المناسبة وهواية الشعر أو كتابة القصة أو تأليف الرواية (ص ٢٦٥).

وقد تعددت تعريفات الميول نحو التخصصات الدراسية المختلفة فقد عرفه ماجون وجاريسون Magon and Garrison (19٧٦) بأنها «الرغبة في تعلم المواقف المرتبطة بهذا التخصص » (ص٢٠٦) ويذكر هيرلوك Hurloc (19٧٢) أن الأطفال يمليون لدراسة المقررات التي يرون أنها ترضيهم وتشبع حاجاتهم، هذه المقررات الدراسية تتميز بالسهولة من وجهة نظرهم، ويكرهون المقررات الدراسية التي يشعرون أنها غير ملائمة بالنسبة لهم ومملة، وهذه المقررات تتميز بالصعوبة من وجهة نظرية (ص ٤١٩) ويعرف المؤلف الميل العلمي بأنه استجابات الفرد الذي يعبر فيها عن رغبته في تعلم مقررات دراسية في التخصصات العلمية المختلفة، كما يعبر عن استعداده لبذل حهده في سبيل دراسة هذه المقررات والنجاح فيها.

كما يعرف الميل الأدبى أيضا بأنه استجابات الفرد الذى يعبر فيها عن رغبته فى تعلم مقررات دراسية فى التخصصات الأدبية المختلفة، كما يعبر عن استعداده لبذل جهده فى سبيل دراسة هذه المقررات

والنجاح فيها، وقد التزم الباحث بهذين التعريفين الميول العلمية والادبية في هذا البحث باعتبارهما تعريفين اجرائيين.

المنهج وميول التلاميذ

وسنعرض لثلاثة نقاط فيما يلى:

موقف المدرسة التقليدية من الميول:

كان رجال التربية ينظرون الى النفس البشرية على أنها شريرة بطبيعتها ولا تأمر الا بالسوء وعلى ذلك فان التربية ينبغى أن تتجه الى تقويم النفس وتدريب التلاميذ على مخالفتها بمقاومة رغباتهم وميولهم وأهواءهم. وقد ترتب على مجافاة ميول التلاميذ أصرار تربوية منها:

موقف المدرسة الحديثة من الميول:

حاولت المدرسة التقدمية في التربية أن تنقل مركز الاهتمام من المادة الى التلميذ وأشادت بأهمية مراعاة ميول التلميذ واتخاذها كمحور من محاور بناء المنهج وقد كان مفهوم الميل حينذاك أنه مظهر من مظاهر النمو الذي له أنواع من التقديس ونبغي اتباعه، والميل يكشف عن قدرات التلميذ واستعداداته وأنسب أنواع النشاط التي يمكن أن يقوم بها.

واجب المربى في مراعاة ميول التلاميذ:

- ينبغي أن يراعي المربي النقاط التالية:
- ١- ينبغى أن يعمل المدرس على تنمية الميول المناسبة لدى التلاميذ
 وتكوين ميول جديدة .
- ٢- ينبغى أن يبحث المدرس عن الحاجات الأساسية التى تنشىء الميول
 في خدمتها.
- ٣- ينبغى أن ينمى المدرس ميول كل تلميذ نحو الأعمال التى تتوافر
 لديه الاستعدادات والقدرات اللازمة لممارستها بنجاح.
- ٤-ينبغى أن يوفر المدرس فرص النجاح أمام التلاميذ في تكوين الميون،
- ه- ينبغى أن يتذكر المدرس أن الميول التى يكونها التلاميذ نحو مادة ما
 تتأثر بشخصيته والعلاقات التى تربطه بتلاميذه .
- * ولكن تبين للمربين أن الدراسة التي تعتمد على الميل فقط تتعرض للخطر للأسباب التالية:
- ١- أن تحديد ميول التلاميذ ليس بالسهولة علميا فهل يتم تحديد الميول بسؤال التلميذ أم عن طريق نتائج الأبحاث وما هو موقف المدرس حين يختلف الميل من تلميذ لآخر في الفصل الواحد؟
- ٢- ان ميول الأطفال الصغار ليس لها صفة الثبات والاستقرار وكثيرا ما
 يعبر التلميذ في هذه السن عن ميل عارض. فماذا سيكون وضع

المنهج المتقلب الأشكال وفقا لتقلب الميول المعارضة لدى التلاميد؟

٣- ان الدراسة القائمة على الميل قد لا يكون لها قيمة تربوية كبيرة فكثيرا ما تتم دراسة منهج يتفق مع ميول التالميذ ويتم الاستقرار مدة طويلة فيه دون فائدة تربوية تبرر قضاء هذا الزمن الطويلة فيه.

٤- ان ألوان النشاط والدراسات التي يميل اليها التلاميذ قد لا تتفق
 ومستوى نضجهم.

ومن هنا خطورة قيام المنهج على اساس الميول فقط فعند التطبيق بهذا الشكل سيتعرض حتما لمخاطرة عديدة . وليس معنى ذلك - فى نفس الوقت - أن دراسة الميول لم يعد لها مكان فى التربية . فالواقع أن دراستها تكشف عن كثير من خصائص نمو الأطفال وظروفهم الحياتية والثقافية .

المراجع

- 1 أحمد زكى صالح (١٩٧١): اختيار الميول المهنية: كراسة التعليمات، القاهرة، النهضة المصرية.
- ٢- أحمد زكى صالح (١٩٧٢): الأسس النفسية للتعليم الثانوى، القاهرة، دار
 النهضة العربية.
- ٣- أنور محمد الشقروى (١٩٨٣): التعلم (نظريات وتطبيقات). القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- ٤- حامد عبد القادر (١٩٦٦): علم النفس التربوى، ط٤، القاهرة، الدار القومية للطباعة.
- ٥- حلمى المليجى (١٩٨٤) علمالنفس المعاصر، ط ٤، الاسكندرية، دار المعارف الجامعية.
- 7- رشدى عبده حسنين (١٩٧٤٥): دراسة العلاقة بين الميل الأدبى والتحصيل الداسى في المواد الاجتماعية في المدرسة الثانوية، رسالة ماجستير غيرمنشورة، كلية التربية جامعة المنصورة، المنصورة، ٧- سيد خير الله (١٩٧٣): المدخل الى علم النفس. القاهرة: عالم الكتب.
- ٨- عبد العزيز القوصى (١٩٥٠) أسس علم النفس، ط٢، القاهرة، مكتبة النهضة المصربة.
- ٩- عبد السلام عبد الغفار (١٩٦٤): اختبار الميول المهنية و اللامهنية، كراسة التعليمات، القاهرة ،دار النهضة المصرية.
- ١ عطية محمود هنا (١٩٨٥): اختبار سترنج للميول المهنية، القاهرة، دار النهضة المصرية.
- 11- عطية محمود هنا (١٩٥٩): التوجيه التربوى، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

القاهرة، دار الفكر العربي.

١٣- محمد أبو العلا أحمد (١٩٧٨). علم النفس، القاهرة، مطبعة جامعة عين شمس.

١٤ - محمود عبد الحليم منسى (١٩٨٩). دليل اختيار الميول العلمية والأدبية اللسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

10 – مشيل يونا جندى (١٩٧١): دراسة القيمة التنبئية لاختبارات الميول المهنية على النجاح في المهن العلمية، رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

17 - وليم الخولى (١٩٧٦): الموسوعة المختصرة في علم النفس والطب العقلي، القاهرة، دار المعارف.

۱۷ – فرج عبد القادر طه (۱۹۷۷): علم النفس والمدرسة، مجلة كلية التربية جامعة أملانقرى، العدد الثالث. مكة المكرمة، ص ١٦ – ٧٨.

- Aiken L. R. (1982). Psychological Testing Assessment (4 th ed.). Boston: Allyn and Bocon, Inc,
- 19. Sjoberg, l. (1983). Interests, Achievement and Vocational choice. Eur. J. Sciuc., 5,pp. 299 307.
- Sjoberg, L. (1984). Interests, Effort, Achievement and Vocationqal Preference. Pr. J. Edu. Psychol.
- 21. Tomkins, S. D. (1962). Affect, Consciousness, New York, springer.

الفصل الحادى عشر العملية

إعداد أ.د. محمود عبد الحليم منسى

تعد العمليات المعرفية Cognetive Processes واحد من أهم موضوعات علم النفس المعرفي Cognetive Psychology بخاصة وموضوعات علم النفس التربوى بعامة. وتتضمن العمليات المعرفية كل من الاحساس Sensation ، الانتباه Attention ، الادراك Perception من الاحساس Remembering ، والتذكر Remembering والتفكير Thining وهذه الذاكرة بهتم بالأساليب التي يستخدمها الفرد للحصول على المعرفة العمليات تهتم بالأساليب التي يستخدمها الفرد للحصول على المعلومات من البيئة التي يعيش فيها أو الحصول على معلومات من خلال تفاعل الفرد مع البيئة التي يعيش فيها بما تحتوى هذه البيئة من مثيرات وأفراد.

وفيما يلى عرض موجز لهذه العمليات وأهم خصائصها:

أولا - الاحساس:

يعرف الاحساس بأنه ما يحدث عندما يستقبل أى عضو من أعضاء الحس المختلفة مثيرا معينا سواء كان هذا المثير خارجا أو داخلا، ويرى محمد نجيب الصبوة (١٩٨٧) أن الاحساس هو عملية التقاط أو تجميع للمعطيات الحسية التى ترد الى الجهاز العصبى المركزى عن طريق أعضاء الحس المختلفة (ص ٤٢)، ويحدث الاحساس بطريقة غير مقصودة من الفرد أى يحدث دون معرفة أو توقع من جانبه، فانتشار رائحة العطر في هواء الحجرة التى يجلس فيها الفرد، فتصل هذه الرائحة عن طريق فتحتى الأنف الأماميتين، أو من تجويف الفم عن طريق فتحة الانف الخلفية، مما يجعله يحس برائحة العطر في الحجرة.

وأعضاء الحس (الأنف - الأذن - الجلد - العينان - اللسان) هى مستقبلات Receptors حية وكل منها عبارة عن عضو صغير يتلقى . التنبيه المناسب ويستجيب له، أى ينفعل به ويثير دفعا عصبيا Neural يمتد خلال العصب الحسى الى مركز الاحساس بالمخ.

فالعيون تستقبل المثيرات المصورة أو المرئية، والأذن تستقبل المثيرات الصوتية والانف تستقبل المثيرات المرتبطة بالشم. أما الجلد فيستقبل المثيرات المرتبطة باللمس، وسأوضح في هذا الفصل واحدة من هذه الأجهزة الحسية بالشرح كمثال فقط، كما سأتعرض لجدول يبين القيم التقريبية للعتبات المطلقة لكل حاسة من الحواس.

جدول (٢) بعض القيم التقريبية للعتبات (*) المطلقة للحواس

العتبة المطلقة	الحاسة
الرؤية على بعد ٣٠ ميل في ليلة مظلمة.	الرؤية
سماع صوت السماعة تحت شروط هادئة من على بعد	السمع
۲۰ قدم-	
الاحساس بطعم مشروب مكون من جالون ماء مذاب	التذوق
فيه ملعقة سكر واحدة .	
الاحساس برائحة قطرة من العطر منتشرة في حيز شقة	الشم
متوسطة. الاحساس بجناح بعوضة أو نحلة يسقط على خد الفرد	**1
الاحساس بجناح بعوصته أو تحته يسقط على حد العرب من على بعد ا سم.	اللمس
من على بعد اسم.	

^(*) العتبة المطلقة absolute threshold هي التي اذا قل عنها المثير الحسى ينعدم تأثيره على المدرك.

وقبل التعرض لأحد الأجهزة الحسية تجدر الاشارة الى أن كل جهاز حسى هو عبارة عن مستقبل Receptor وهو عضو صغير فى أطراف الأعضاء الصاعدة أو الموردة Afferent يتلقى التنبيه المناسب ويستجيب له أى ينفعل به ويثير دفعا عصبيا Nueral impulse يمتد خلال العصب الحسى الى مركز الاحساس بالقشرة المخية، وتوجد أعضاء مستقبله خاصته بكل حاسة، يمكن أن تنقسم المستقبلات الحسية الى الأنواع التالية:

- ١- مستقبلات خارجية .
 - ٧- مستقبلات داخلية -
 - ٣-مستقبلات ذاتية

: Hearing

تعتبر الأذن هي العضو الخاص بالسمع، وهي أحد أعضاء جسم الانسان المفيدة والتي تبعث السرور في نفسه، لأن الأذن لا تفيد في تمييز الأحداث البيئية فقط مثل صراخ طفل في حجرة مجاورة أو صوت سيارة تمر في الشارع المجاور، ولكنها أيضا تمثل العضو الرئيسي لاستقبال الاتصالات الاجتماعية أيضا، والأذن هي مصدر البهجة والتذوق الجمالي وخاصة الموسيقي ويؤكد عبد الحليم محمود (١٩٩٠)، أن الأذن حساسة للطاقة الميكانيكية أي لتغيرات الضغط الهوائي التي تقع بين جزئيات الغلاف الجوى الخارجي، (ص ص ١٤٨ – ١٤٩).

ويرى عثمان نجاتى (١٩٨٤) أن الأذن هى جهاز شديد الحساسية يستطيع أن بحسب ضغط الهواء الذى تبلغ شدته ٣× ١٠ - جرام، كما

أنها تستطيع أن تسمع الأصوات الضيقة جدا التي يحرك ضغط موجاتها غشاء طبلة الأذن بمعدل يقل عن واحد من مليون من البوصة (ص ٢٠٨).

خطوات عملية الاحساس:

تمر عملية الاحساس بخطوات أربعة هي:

- ١- الاستثارة: وتحدث الاستثارة اما خارجيا مثل المثيرات الفيزيائية المختلفة (الصوت الضوء) أو المثيرات الاجتماعية وهذه المثيرات تؤثر في الخلايا الحسية المستقبلية .
- ٢- تنطلق من الخلايا الحسية نبضات عصبية تختلف من حاسة الى
 أخرى.
- ٣- تقوم الأعصاب بنقل النبضات العصبية من الخلايا المستقبلية الى
 المخ.
- ٤- يحدث التنبيه في المراكز الحسية بالمخ مما يؤدى الى الشعور
 بالاحساس وتوجد بالمخ مراكز خاصة بالاحساسات المختلفة.

خصائص الاحساس:

يمكن ايجاز أهم خصائص الاحساس فيما يلي:

١- عملية الاحساس تسبق الانتباه والادراك.

٢- الاحساس نشاط قابل للدراسة من النواحي التالية:

- (أ) الناحية الفيزيائية: هي التي تدرس الشروط الخارجية التي تعطى الاحساس.
- (ب) الناحية الفسيولوجية: هي التي تدرس ما يحدث داخل العضو الحسي نفسه من أحداث.
- (ج) الناحية النفسية: هي ما يحدث من تفاعل داخلي وتكامل يغير من طبيعة السلوك والاستجابة.
- ٣- يحدث الاحساس نتيجة أقدار معينة من طاقة المثيرات التي تؤثر
 في الأجهزة الحسية.
- ٤- يحدث تكيف حسى باختلاف مدى استمرار المثير فاذا استمر المثير
 ضعفت الحساسية وإذا امتنع المثير زادت الحساسية.

ثانيا - الانتباه:

فى أى لحظة من اللحظات تستقبل حواس الانسان عدد لا نهائى من المثيرات السمعية والبصرية واللمسية، ولكن الاحساسات التى تسجل والتى تستثير الانسان تمثل نسبة صغيرة فقط من هذه المثيرات. والمثيرات التى يحس بها الانسان هى التى تدخل فى منطقة وعيه فقط، أما بقية المثيرات فقد تدخل فى خلفية احساس الفرد أو تهمل كلية. وعملية الانتباه واحدة من أهم العمليات المعرفة التى تساعد على اتصال الفرد بالبيئة التى يعيش فيها، وبدون الانتباه لا يمكن للفرد أن يدرك أو يعرف أو يميز أو يتذكر بطريقة جيدة، وعملية الانتباه هى عملية وظيفية تقوم بتوجيه شعور الفرد نحو موقف سلوكى جديداً والى بعض

أجزاء من المجال الادراكى اذا كان الموقف مألوفا بالنسبة له. ويؤكد أنور الشرقاوى (١٩٨٤) أن الانتباه هو عملية بأورة أو تركيز الشعور على عمليات حاسية معينة تنشأ من المثيرات الخارجية الموجودة فى المجال السلوكى للفرد (ص ٢٩) وفى أى وقت من الاوقات يمكن أن يغير الفرد انتباهه الى أى من المثيرات التى تسجل. ويتضمن الانتباه عمليتان هما:

- ١ التركيز الاختياري على مثيرات معينة.
- ٢- تنقية المعلومات الأخرى التي نستقبلها.

: Attentional Shifts تغيير الانتباه

تخيل أنك موجود في حفل تعارف بين طلاب وأساتذة كليتك، وأنك مشغول في حوار ممتع مع مجموعة من الطلاب، وأن هناك مجموعة أخرى من الطلاب والأساتذة يتباداون الأحاديث بالقرب منك، ولكنك غالبا لم تكن على وعى بما يدور بينهم من أحاديث. وفي لحظة سمعت اسمك يتردد بواسطة أحد أفراد هذه المجموعة المجاورة لك، فأنك في هذه الحالة ستغير انتباهك بسرعة الي هذه المجموعة محاولا سماع ما يقوله هذا الشخص عنك.

وظاهرة تغيير الانتباه الواردة في الهثال السابق تمت دراستها تجريبيا باستخدام طريقة تسمى طريقة التظايل · Shadowing . وفي هذه الطريقة يستمع المفحوصين الى رسالتين صوتيتين في وقت واحد ويتم سؤال كل منهم أن يكرر رسالة واحدة مما سمعه كلمة بكلمة . وباستخدام

هذه الطريقة تبين أن معظم المقحوصين يستطيعون تكرار رسالة واحدة بنجاح في حين لم يتعرف معظم المفحوصين غلى محتوى الرسالة الثانية على أي مستوى من مستويات التذكر، ولكن يمكن للمفحوصين أن يغيروا انتباههم بسرعة الى الموضوع الثاني في محاولة للتعرف على محتوى كل من موضوعي الرسالتين، وهذا يبين أنه لا يمكن للفرد أن ينتبه لأكثر من شيء واحد في نفس الوقت، ولكنه يستطيع أن يغير انتباهه بسرعة كافية للاحساسات الخاصة بالمثيرات (لاأشياء) المختلفة.

ويتأثر الأنتباه تأثرا بالغا بكل من خصائص المثير، والعوامل الشخصية للفرد. فخصائص المثير تلفت انتباه الفرد مثل الحيرة -Noveli ty والحركة والتناقص والتكرار. وتستفيد شركات الاعلان من هذه الخواص في الدعاية التجارية.

: Perception الإدراك – الإدراك

يعد الادراك الوسيلة التى بها يتكيف الكائن الحى مع البيئة التى يعيش فيها، ولا يتم الادراك الا اذا كانت هناك تغيرات بيئية خارجية (الأشياء – الحيوانات – المنشآت –) ولابد من وجود الحواس (البصر – السمع – التذوق – الشم – الاحساس – باللمس – الاحساس الحركى..).

وبدون الاحساس لا يمكن أن ندرك العالم المحيط بنا ويقوم مخ الانسان بترجمة هذه الاحساسات التي تصل اليه عن طريق الحواس

المختلفة الى معانى معينة تجعل الانسان يستجيب نحوها بطريقة معينة ويسلك نحوها سلوكا معينا يتفق وهذه المعانى.

شروط الادراك:

- ١- المثيرات الخارجية وهذه المثيرات هى المثيرات المستقلة بالبيئة
 (المثيرات الفيزيائية).
- ٢ الحواس، أن ادراك العالم الخارجي يعتمد كليا على الأعضاء الحسية
 في الانسان وكلما كانت هذه الاعضاء سليمة كلما زاد ادراك الفرد
 للعالم الخارجي.

أجهزة التكامل الاستجابة المنيرات التوصيل الحسية المناسبة المؤثرات المسية المناسبة Response Effectors Integration Receptors Stimuli

توجد عوامل خارجية وعوامل ذاتية يتوقف عليها ادراك الفرد. فلكى يدرك الفرد لابد أن تأتى اليه عوامل خارجية موضوعية لا دخل له فيها وعوامل ذاتية من الفرد نفسه نتيجة تفسير الفرد لتلك المؤثرات الخارجية.

أولا - العوامل الذاتية في الادراك:

ويتم التعارف على العوامل الذاتية في الادراك وذلك بأن يعرض على المفحرصين بعض المثيرات الغامضة أو تعرض مثيرات لفترات قصيرة لا تمكن المفحوصين من التعرف عليها وتترك فرصة لهم للتأويل ومن أهم العوامل الذاتية في الادراك ما يلي:

نوع الوسط المحيط وأثره على الادراك:

كثيرما تقوم بعض الشركات بأستخدام ألوان جذابة لطلاء جدران المصانع بها وكذلك استخدام ديكورات جميلة وتستخدم أنواع من الموسيقى الهادئة لاعتقادهم أن المجال الادراكى للعامل اذا كان سار أو جذابا فانهم يشعرون بسعادة أكبر، وهذا يؤدى بالتالى الى تحسن فى الانتاج.

الحاجة واثرها في الادراك:

ادراك الفرد يتأثر بحاجاته وميوله، فالشخص يرى في صديقه الذي يحبه كثيرا من المحاسن، فاذا انقلب عليه واختلف معه فانه يرى فيه كثير من المساوىء. فالانسان يرى المثيرات البيئية من خلال نفسه أو من خلال لا شعوره، فكلنا نرى نفس الشيء بطرق مختلفة، فقد يكون الشيء مصدر سعادة الشخص وأن يكون نفس هذا الشيء مصدر تعاسة الشخص آخر.

التهيؤ الذهنى وأثره في الادراك:

اذا كان الشخص يريدسلعة معين، فان هذه السلعة التي يراها في أول ذهابه للمحل، ولكن بعد قضاء الحاجة وخروجه من المحل اذا تذكر شيء آخر يريد شراؤه فانه يحاول أن يعرف هل كان هذا الشيء موجودا بالمحل أم لا؟ فانه لم يراه في المرة الأولى لأنه لم يكن يشغل باله، فقد يكون موجودا ولكنه لم يدركه في تلك اللحظة أن التهيؤ الذهني Mental يعون موجودا افرد على التذكر.

القيم وأثارها في الادراك:

اننا نرى الأشياء بأكثر من حجمها اذا كانت هامة بالنسبة لنا أو اذا كانت مرغوبة، فهذه الأشياء تظهرلنا بصورة أكبر من حجمها الحقيقى، فكلما كانت لنا رغبة فى شىء كلما كبر حجمه وعظم بالنسبة لنا وكل فرد منا له قيمة ومثله العليا التى تحدد سلوكه ومجال الادراكى. فالأفراد يتعرفون على الأشياء التى تعبر عن القيم التى يؤمنون بها أكثر من غيرها.

الانفعالات النفسية وأثارها في الادراك:

تلعب الانفعالات دورا هاما في التأثر على الادراك فتجعل الفرد يرى الأشياء بطريقة تتفق والحالة الانفعالية له (ضيق - غضب - حزن - ألم - فرح - حب....) .

الضغوط الاجتماعية وأثرها في الادراك:

يحب كل فرد منا الا يكون شاذا عن الجماعة التى ينتمى اليها وأن يسايرها ويحب أن تكون أحكامه وآراؤه متفقة مع أحكام وآراء الجماعة التى ينتمى اليها وهذا يبين أثرالضغوط الاجتماعية على الادراك.

ثانيا - العوامل الخارجية في الادراك:

يعتبر علماء الجشطلت Gestalt من أهم من بحثوا الادراك الحسى، فقد قامت هذه المدرسة عندما كان يتم التفريق بشكل حاد بين الاحساس والادراك الحسى وكان يظن أن الأحساس ظاهرة بسيطة

أولية. وتعتمد الخبرة الادراكية وما يصاحبها من قيم ومن وجدان على المدرك الحسى نفسه. ولا يقتصر الادراك على نقل صورة بصرية أو سمعية أو غيرها الى العقل، وانما الادراك مستوى أعلى من ذلك وهو اعطاء المعنى الدلالي أو الرمزى الذي تتضمنه المدركات.

والخبرة الادراكية مملوءة بالمثيرات التى نستقبلها ونتعرف عليها كأشكال أو صيغ، وهذا يرجع الى مبدأ التنظيم، فلكى يبرز الشكل لابد أن ينظم وفق قوانين خاصة، وهذه القوانين هى التى تحدد مدى ادراكنا للشيء المدرك ومن هذه القوانين ما يلى:

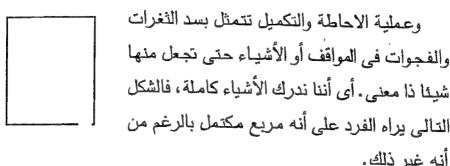
١- قانون التقارب Proximity:

وهذا القانون يؤكد على أنه كلما كانت المثيرات متقاربة من حيث المسافة كلما كان ادراكنا لها في تنظيم معين أو في وحدة كلية معينة. وليس هذا مقصورا على المدركات البصرية فقط وانما يشتمل على المدركات السمعية أيضا، فاذا سمعنا طرقات على الباب وكانت الفترة الزمنية بين كل زوج من الطرقات صغير ومتساو فاننا نميل الى أن ندرك الطرقات كأنها أزواج من الطرقات المتتالية.

Y - قانون التشابه Similarity:

تميل العناصر المتشابهة الى أن تظهر كما لو كانت منتظمة فى صف، وتتجمع فى صيغ أو وحدات ادراكية متميزة. ويمكن أن تنظم المثيرات المتشابهة فى صف.

٣- الاحاطة والتكميل أو الاغلاق:



± - الاستمرار Continuity

تبدو المثيرات وكأنها استمرار لمثيرات أخرى فالشكل التالى يمكن على أنه خط مستقيم بالرغم من أنه مجموعة من النقط المنفصلة.

وفى حياتنا اذا نظرنا الى طريق مرور السيارات فاننا ندرك الخطوط البيضاء المقطعة التى في وسط الطريق على أنها خط مستقيم.

٥- التماثل:

يدرك الفرد المثيرات المتشابهة دون بقية المثيرات في المجال الادراكي له، ومن ثم نجد أن المثيرات المتشابهة تدرك قبل غيرها من المثيرات الأخرى.

رابعا – الذاكرة Memory:

اذًا اعتبرنا أن العقل ما هو الا مخزنا للمعلومات وأن هذه المعلومات تخزن فيه بعد تعلمها عن طريق الدفظ. والتذكر Remebering هو أحد العمليات المعرفية التي يقوم بها الانسان، ويعتبر التذكر من أحد

المكونات الأساسية للبناء المعرفى. ويقصد بالتذكر أنه استرجاع ما سبق أن تعلمه الفرد واحتفظ به من معلومات، فاذا تذكرت اسم صديق الك فهذا يعنى أنك تعلمت هذا الاسم منذ زمن سابق واحتفظت به منذ ذلك الوقت حتى لحظة تذكره والاسترجاع Recall يعد تذكر شيء غير ماثل أمام الحواس.

وتتناول عملية التذكر عمليات الحفظ والتعرف والاسترجاع وقد كان ينظر الى التعلم على أنه عملية تذكر للمعلومات.

وتؤدى الذاكرة دورا هاما في العمليات المعرفية للانسان لاعتماد كثيرا من هذه العمليات على عملية التذكر.

ويمكن تصنيف الذاكرة الى نوعين هما:

١- الذاكرة قصير المدى:

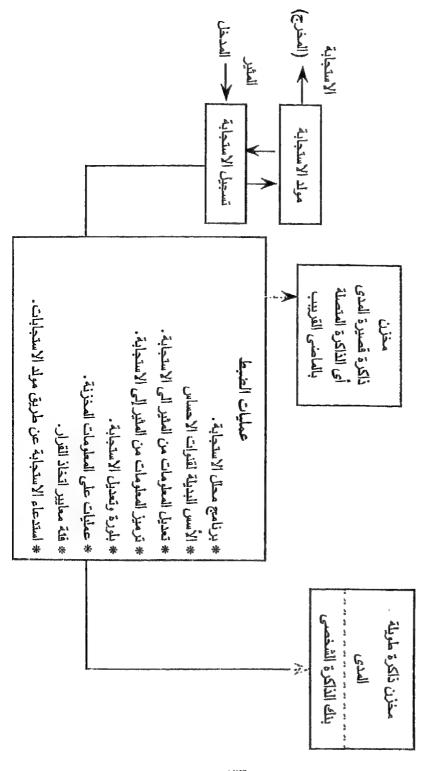
فى هذا النوع من أنواع الذاكرة تبقى الخبرات الدائمة لمدة قصيرة قد تكون بضع ثوان أو ربما دقائق وهى عبارة عن نظام لتخرين المعلومات التى يحتاج الانسان الى استدعائها بشكل سريع.

٧- الذاكرة طويلة المدى:

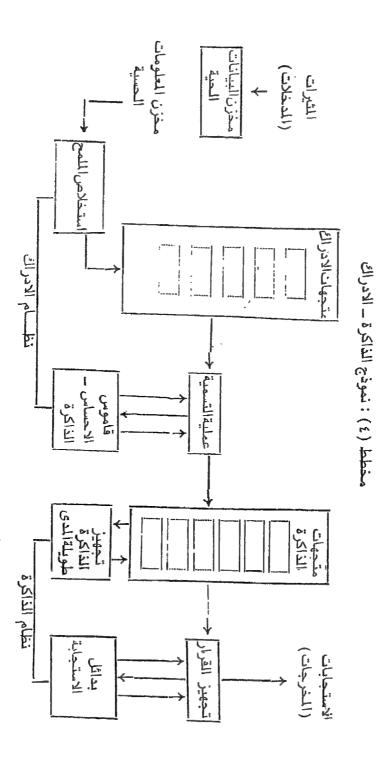
وفى هذا النوع من أنواع الذاكرة تبقى الخبرات الدائمة التى اكتسبها الفرد خلال فترات حياته، والفرق بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى يكمن فى أن الاولى تكون الأحداث فيها مباشرة وسريعة فى حين تكون فى الأخرى غير مباشرة وبطيئة.

والشكل التالى بيبن عمليات تكوين الذاكرة كما يوضح الشكل نموذج الذاكرة - الادراك.

مخطط (۳) : عمليات تكوين الذاكرة



44



خامسا - التذكر Remembring:

ترجع دراسة التذكر الى عهد ابنجهاوس (١٨٨٥) الذى نشر فى مؤلفاته عددا من التجارب النفسية التى تتناول موضوعات الحفظ والتذكر والتعلم.

مراحل التذكر:

مرحلة الانطياع Impression

تمرحلة التدريب Training

مزحلة الاستيعاب Retention

مرحلة الاسترجتاع Reproduction or Recall

سعة الذاكرة Memory Span:

تقاس سعة الذاكرة بكمية المفردات المحفوظة التي يستطيع المفحوص استعادتها بدقة بعد عرضها عليه مرة أخرى. وبمكن تحديد سعة الذاكرة بعدد مفردات أطول قائمة يستطيع المفحوص استرجاعها تماما بعد سماعها مرة واحدة وتقدر درجة سعة الذاكرة بنصف عدد الأرقام المحصورة بين أطول قائمة تم استرجاعها والقائمة التالية لها مباشرة من حيث الطول.

سادسا - التفتير Thinking :

يعرف أحمد عزب راجح (١٩٧١) التفكير بأنه ذلك النشاط الذي يبذله الفرد ليحل به المشكلة التي تعرضه مهما كانت طبيعة هذا النشاط

سواء تفكيرا أكثر أو أقل حسبما يكون الموقف اكثر أو أقل اشكالا (ص ٢٦٥).

وأساليب التفكير متعددة ولكنها تعتمد جميعا على أسلوب التفكير العلمى الذى يعتمد أساسا على الاستقراء، حيث يبدأ بالجزئيات ليستمد منها القوانين وبذلك فان أسلوب التفكير العلمى يسير وفقا لتنظيم عقلى يتكون من عدد من مراحل أو الخطوات كما حددها جون ديوى .

خطوات التفكير العلمى:

١- الاحساس بالمشكلة آو اختيارالمشكلة:

تحتوى المجالات المعرفية المختلفة على العديدمن المشكلات التى تحتاجة الى البحث والدراسة. وأول خطوة من خطوات التفكير العلمى هى أن يشعر الفرد بالمشكلة التى ينتبه اليها ويدركها ثم يختار من مجاله الحسى.

٧- تحديد المشكلة:

بعد الاحساس بالمشكلة يقوم الفرد بتحديد المشكلة بطريقة دقيقة بحيث تكون واضحة، ويستحسن أن تصاغ المشكلة على هيئة سؤال.

٣- جمع البيانات:

يقوم الفرد بجمع البيانات المرتبطة بمشكلته ويتبع فى سبيل ذلك طرقا مختلفة كاستخدام وسائل القياس الموضوعية أو الاعتماد على الملحظة أوالمقابلة وغيرها من وسائل جمع البيانات.

٤- فرض الفروض:

بعد تحديد المشكلة وجمع البيانات المتعلقة بهايصوغ الفرد بعض الفروض، والفرض هو حل مقترح للمشكلة وهذه الفروض ينبغى أن تكون بسيطة ولكل منها أجابة صحيحة واحدة وأن تفسر أسباب المشكلة.

ه- اختبار صحة الفروض:

فى هذه الخطوة يختار الفر الأساليب المناسبة للتحقق من كل فرض من فروضه، والفرض الذى يتحقق بأكثر من طريقة قد يقدم الحل المناسب للمشكلة.

٦- التحقق من صحة الفرض النهائي:

وفى هذه الخطوة يستخدم الفرد ما توصل اليه بعد مناقشة الفروض ووضعها موضع الفحص والاختبار في حل المشكلة.

وهذه الخطوات التى حددها جون ديوى لا توضح تفكيرنا كما هو، ولكن توضح محاولة لرسم خطة تجعل التفكير يسير بالأسلوب الصديح ويحقق نتائج طيبة.

والوصول الى حلول سليمة للمشكلات التي يتعرض لها الأفراد يتطلب توافر قدرات خاصة مثل الدقة في العمل والحكم الدقيق القائم على الموضوعية والدراسة للتأكد من سلامة الحكم وصوابه كما يتطلب الأمانة في اختيارالحل المناسب للمشكلة والبحث عن العلاقة السبب المقيقي بالنتيجة والنقد والنقد الذاتي.

نمو العمليات المنطقية والاستدلال

اهتم المربون والنفسانيون بالتفكير المنطقى، وعرفوا أن القدرات الاستدلالية تنمو مع الزمن، وقد تحددت معايير للعمر الزمنى فى كثير من المجالات، فقد اعتبرت الدولة الفرد الذى يصل عمره ال ١٨ سنة أنه قادر على تحمل مسئولية قيادة السيارة وأنه مسئولا من الناحية الفنية والقانونية المرتبطة بقيادة السيارة، والشخص الذى يصل عمره الى ٢١ سنة يوثق به بالنسبة لممارسة الأنشطة السياسية مثل اختيار الممثلين السياسيين لمجتمعه،

ماذا نعنى بأن شخص ما وصل الى سن التعقل والاستدلال؟

اننا لا نعنى أن سن التعقل هو سن القدرة على تعلم استجابات معينة من خلال تكرارها لعدد كبير من المرات فحسب، ولا نعنى أن السن الذى يستطيع فيه الفرد وصف الظواهر وصفا عاديا مثل وصف لون التفاح مثلا.. أى أن سن التعقل لا يعنى أن يكون الفرد قادرا على عمل استنتاجات بسيطة. أو يؤدى ترجمة دقيقة للمواقف أو يكون قادر على تطبيق القوانين تطبيقا آليا. ولكننا نعنى أن يكون الفرد قادراً على استحداث استجابات جديدة في مواجهة موقف جديد بالنسبة له. وأن يكون قادرا على عمل تفسيرات للظاهرة آكثر من مجرد وصفها وصفا بسيطا. أى يستطيع هذا الفرد أن يذهب فيما وراء حواسه ويتنبأ بسلوك غير مشاهد وأن يستطيع أن يتحرى التكافؤ بين المثيرات المتماثلة وأن يقوم بعمل تحويلات transformations ليست مجرد ترجمة حرفية

للمواقف والعلاقات أن يستطيع صياغة قوانين ويكشف أنماط ويصمم خطط. وبالطبع، كل ما سبق ليس شاملا لمعنى الاستدلال أو عدمه ولكن ما سبق يفيد في التعرف على الجوانب السلوكية للاستدلال.

الاستنباط والاستقراء:

(أ) الاستنباط Deduction:

اذا فكرنا في الانتاج التوضيحي التالي:

١- كل الطيور لها جناحان.

٢- الحمامة طائر.

٣- اذن الحمامة لها جناحان.

العبارة (١) تؤكد على العلاقة المتصلة بالاستنتاج الوارد في العبارة (٣).

وتسمى العبارة (١) مقدمة كبرى.

وتسمى العبارة (٢) مقدمة صغرى.

أما العبارة (٣) فتسمى بالاستنتاج ويمكن صياغة الفقرتين (١)، (٢) بطريقة أخرى كل الذى له جناحان يسمى طائر وبذلك يوجد ٤ طرق محتملة، طريقتين مختلفتين لترتيبات تسمى أشكالا Figures وهذا التسوب فى التفكير يسمى الاستنباط.

(ب) الاستقراء Induction:

والاستقراء هو أسلوب من التفكير يقوم فيه الفرد يفحص الحالات الفردية ليصل منها الى تعميم وفيما يلى للاستقراء:

تناول خالد الاسبرين وشفى من الصداع.

تناولت رشا الاسبرين وشفيت من الصداع.

تناولت مروة الاسبرين وشفيت من الصداع.

تناول محمد الاسبرين وشفى من الصداع.

أذن الاسبرين يشفى من الصداع.

النمو المعرفى واكتساب المفاهيم المجردة:

يلعب النمو المعرفي للفرد دورا هاما في اكتساب المفاهيم المجردة ويتضح النموالمعرفي للفرد بتزايد قدراته على اكتساب المفاهيم المجردة فالمفاهيم تعمل كالمواصلات التي تربط بين الاستجابة الواحدة وعدد من المثيرات، فالطفل الذي تعلم مفهوم معين مثل مفهوم القط مثلا نجده يستجيب بنفس الطريقة لجميع القطط المشابهة لها والتي تقع تحت نفس المفهوم وأخيرا فان التفكير هو سلوك عقلي يهدف الى حل المشكلة أو التوصل الى تحقيق هدف يسعى اليه الفرد.

والتفكير الذى يتضمن حل المشكلة يعتمد على عدة عمليات هى: ١-الدافعية.

- ٢-العمليات الادراكية.
- ٣- العملية الارتباطية.
- ٤- الاحتفاظ بالمعلومات.
 - ٥- انتقال أثر التدريب.

فان تفكيره يستخدم هذه اللغة، فالكلمات (الوحدات الأساسية في اللغة) والمفاهيم Concept (وحدات بناء التفكير) يرتبطان ارتباطا قويا ان لم يكونا متطابقان، وكل منهما يعبر عن رموزيستخدمها الانسان لاشتقاق المعانى Meaning.

: Images & Concepts والمفاهيم

الصور العقلية image هي تمثيل داخلي للمعلومات الحسية image الصور العقلية Information التي تم استخدامها مسبقا، ومعظم خيال الفرديتكون من صور عقلية Mental Pictures ولكن أي من الأجهزة الحسية في الانسان يمكنها أن تنتج خيالات، ففي بعض الأحيان يستعيد الفرد سماع خبراته الحسية. فقد يكون لدى الفرد تصور عقلي للمثيرات الحسية التي يستقبلها عن طريق الشم والتذوق واللمس وغيرها.

وبالرغم من أن الصور مبنية على المعلومات الحسية Processing فان ميول الفرد وإهتماماته ودوافعه وخبراته يمكنها جميعا أن تغير في خيال الفرد الذي يحتفظ به، ولذلك فان الخيالات أو الصور العقلية ليست تكرارا لمحسوساتنا الأصلية.

تكوين المقاهيم:

تتضمن عملية تكوين المفاهيم القدرة على تميز الخصائص العامة الموضوعات أو الأحداث المختلفة.

فقدرتنا على استخدام اللغة تساعدنا على التعامل مع المفاهيم في مستويات مختلفة متعددة. فبعض المفاهيم يتضمن تصنيفا حسيا مثل مفهوم الانسان مثلا. ولكن المفاهيم المجردة Abstract مثل العدل والخير والأمانة فانها مفاهيم على درجة عالية من التجريد، وقد أكدت التجارب على أن المفاهيم عن الأشياء المحسوسة تكتسب بسهولة أكثر من اكتساب المفاهيم المجردة التي يتعلمها الفرد لأول مرة.

العمليات االمعرفية وتجهيز المعلومات Processing System وهي:

- ١ التنقية المختارة (قدرة الضبط المحدودة).
 - ٢ القناة المحددة القدرة.
 - ٣- التنقية خلال قناة واحدة.

والعمليات التى تتم حتى يكتسب الفرد المعلومات ويحتفظ بها تتضمن عمليات التحويلات transformations والتفاصيل elaboration. والتعويض recovery وتحدث عدة عمليات مثل الاحساس، أو الادراك، أو الاستدعاء. ويفترض أن كل المثيرات التى تستقبلها حواس الفرد تدخل مخزن الاحساسات عن طريق التمثيل الرمزى الذى يشبه

التسجيل على أشرطة الفيديو كاسيت بينما يستقبل مخزن الذاكرة كثير من المثيرات الطبيعية مثل الصوت المرتفع أو الأشكال أو غيرها من المثيرات ويقوم المنقى Fillter بمراجعة المثيرات كما لو كان صمام بسيط مثل مفتاح الراديو الذى يمكن أن يدارنحو رقم يشير الى محطة ارسال معينة واختيار الأرقام يتم عن طريق تحريك المؤشرات الخاص بذلك.

والأشكال أرقام (٥)، (٦)، (٧)، تبين النماذج الثلاثة التي توضح نظم تجهيز المعلومات. وهذه النماذج تمكننا من تتابع الاجراءات أو العمليات التي تحدث منذ أن يتعرض الفرد لمثير حتى تظهر الاستجابة.

فالمثيرات تمثل المدخلات التى تستقبلها حواس الانسان ثم تدخل مسجل الذاكرة، وتمر بعدة مراحل الى تظهير الاستجابة والفترة المستغرقة بين المثير والاستجابة تسمى بفترة زمن الرجع أو زمن رد الفعل Reaction time والاستجابة النهائية تتم بطريقة تشبه عملية اتخذ القرار حيث تتأثرهذه العملية بمقدار ما لدى الفرد من معرفة سابقة.

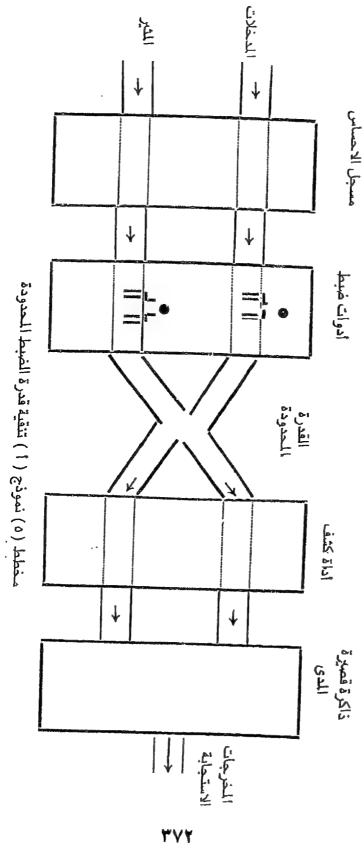
زمن الرجع:

وبعد استعراض أهم العمليات المعرفية التي تقع بين المثير والاستجابة نعرض لزمن الرجع Reaction time وهو الوقت الذي ينقضي بين بدء ظهور المثير وبدء ظهور الاستجابة.

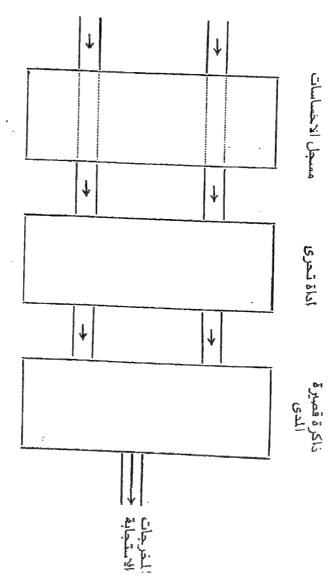
وهناك نوعان رئيسيان لزمن الرجع هما:

١- زمن الرجع البسيط:

وهو الزمن أو الوقت المستغرق بين ظهور مثير واحد أمام الفرد وبدءالاستجابة على هذا المثير، ويمكن قياس زمن الرجع البصرى البسيط مثلا:

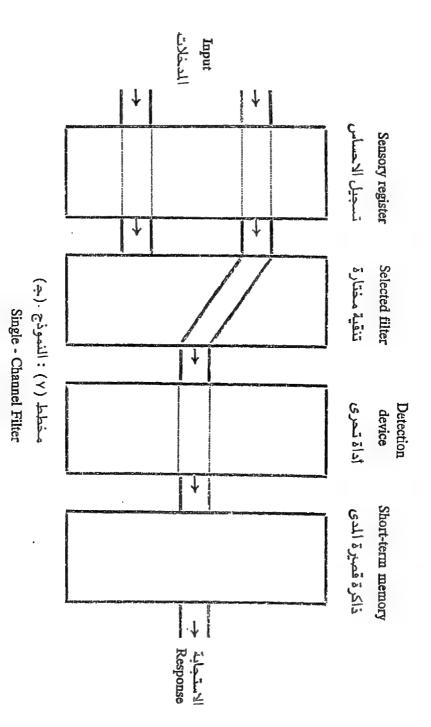


الدخلات المثيرات



مخطط (٦) : نموذج (ب) : القدرة غير المحدودة

474



التنقية خلال قناة واحدة

475

في معمل علم النفس باستخدام جهاز يسمى الكرونوسكوب حيث يجلس المفحوص في حجرة خافتة الاضاءة ويوصل الجهاز كما يوصل المصباح الذي يعطى الاضاءة ومفتاحين كهربائيين بدائرة كهربية بحيث اذا ضغط مفتاح الاضاءة المصباح وبدأ الكرونوسكوب في الحساب الوقت حتى يضغط المفحوص على مفتاح الكهرباء فينقطع التيار الكهربي وينطفيء المصباح ويتوقف الكرونوسكوب عن حساب الزمن وتكون قراءة مؤشرة مقياسا لزمن الرجع البصرى.

وعادة تستغرق المحاولات الأولى وقتا طويلا قد يصل الى نصف ثانية ويأخذ الزمن في التناقص بتكرار المحاولات الى ما بين ربع، خمس ثانية أو ما بين ٢٥٠، ٢٠٠، مللى باعتبار أن الثانية تساوى ١٠٠٠ مللى ثانية.

٢- زمن الرجع التمييزى:

وهو الزمن أو الوقت المستغرق في التمييز بين مثيرين أى أن زمن الرجع التمييزي هو الفرق في الزمن بين ظهور استجابتين لنفس الشخص على مثيرين مختلفين.

أى أنه على المفحوص أن يميز نوع المثير فاذا استغرقت الاستجابة على أحد المثيرات زمنا قدره ن١ وإذا استغرقت استجابة الفرد على نفس المثير ضمن عدة مثيرات أخرى هو ن٢ - فيكون زمن الرجع التمييزى هو ن٢ - ن١ .

المثيرات وزمن الرجع:

لمعرفة العلاقة بين المثيرات وزمن الرجع توجد ثلاثة أنواع مختلفة لتجارب زمن الرجع هي :

- (أ) النوع الأول: يعرض في هذا النوع على المفحوص مثير واحد فقط ويطلب منه أن يستجيب بالضغط على مفتاح معين (زر معين) في جهاز زمن الرجع وهذا هو النوع الشائع من التجارب الذي يسمى بتجارب زمن الرجع البسيط.
- (ب) النوع الثانى: فى هذا النوع من التجارب يزود المستجيب بجهاز به مفتاحين ويعرض عليه أحد مثيرين ويطلب منه الضغط على مفتاح معين عند ظهور هذا المثير ويطلب منه الضغط على المفتاح الآخر عند ظهور المثير الآخر. ويسمى هذا النوع من التجارب بتجارب زمن الرجع التمييزى.
- (ج) النوع الثالث: في هذا النوع من التجارب يزود المستجيب بجهاز به مفتاح واحد ويطلب من المستجيب أن يضغط على مفتاح عند ظهور أحد المثيرين فقط (فمثلا اذا كان المثيران هما الضوء الآحمر والضوء الآصفر فيطلب من المستجيب أن يضغط على مفتاح الجهاز عندما يرى الضوء الآحمر فقط).

ومن التجارب السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

١- كلما زاد عددالمثيرات كلما زاد زمن الرجع.

٢ - كلما زاد التشابه بين المثيرين كلما زاد زمن الرجع وكلما زاد معدل
 الاستجابات الخاطئة.

٣- كلما كان المثير قويا كلما قل زمن الرجع والعكس.

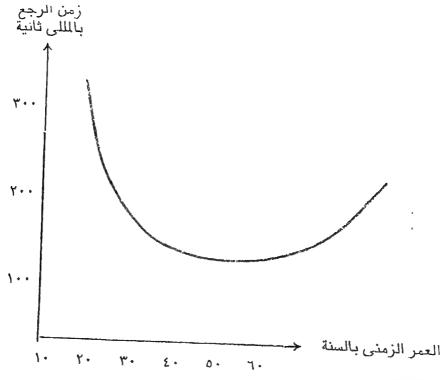
وهذا يعنى أن زمن الرجع يكون سريعا عندما يكون المثير قويا، أما اذا كان المثير ضعيفا فان زمن الرجع يكون بطيئا.

التدريب وزمن الرجع:

يلعب التدريب دورا هاما في مدة زمن الرجع فيتحسن أداء الأفراد مع زيادة فترة التدريب على الأستجابة على المثير ما ويقل زمن الرجع كذلك أي أن المثير الجديد بالنسبة للفرد يكون زمن الرجع بالنسبة له أطول من المثير القديم الذي تدرب هذا الفرد على الاستجابة عليه.

العمر الزمنى وزمن الرجع:

يتناقص زمن الرجع مع العمر حتى سن ٢٥ سنة ثم يكاد يثبت حتى سن الستين، ثم يأخذ في الزيادة بعد ذلك، أى أن زمن الرجع قد يزداد عند بعض الأفراد بعد سن الستين لأن هنا: قروقا فردية بين أفراد العمر الزمني الواحد ويصعب قياس زمن الرجع للأطفال دون سن الثالثة.



والشكل رقم (٥) يوضح العلاقة بين زمن الرجع والعمر الزمني. العوامل الجسمية وزمن الرجع:

يتأثر زمن الرجع بالعديد من العوامل الصحية والجسمية الفرد، فالآفراد الأثقل وزنا يكون زمن الرجع لديهم أكبر من الأفراد الاخف وزنا، والأفراد المرضى النفسانيون يكون زمن الرجع لديهم أكبر فمثلا مرضى الهوس يكون زمن الرجع لديهم أكبر منه لدى الأسوياء.

هذا وتوجد فروق فردية للفرد الواحد فى زمن الرجع من وقت الى آخر، فيختلف زمن الرجع باختلاف ظروفه الصحية وحالته المزاجية. ويتأثر زمن الرجع بدرجة حرارة جسم الانسان كما يتأثر بسرعة ضربات قلبه.

ويتأثر زمن الرجع بتعاطى الانسان للعقاقير الطبية كما يتأثر

بالضغط الجوى، بالاضافة الى تأثير زمن الرجع بوضع جسم الانسان، فزمن الرجع يختلف عند الفرد اذا كان جالسا عنه اذا كان واقفا أو فى أى وضع آخر.

المراجع

- ١- أحمد عزت راجح (١٩٧٩). أصول علم النفس ط ١٣. القاهرة: دار المعارف.
- ٢ أنور محمد الشرقاوى (١٩٨٤). العمليات المعرفية وتناول المعلومات. القاهرة:
 مكتنة الانجلو المصرية.
- ٣- عبد الحليم محمود السيد وآخرون (١٩٩٠). علم النفس العام ط٢. القاهرة:
- ٤ فؤاد عبد اللطيف أبو حطب (١٩٨٠) القدرات العقلية ط٣. القاهرة: مكتبة الانجلو المصدية.
- ٥- محمد عثمان نجاتى (١٩٨٤) . علم النفس في حياتنا اليومية ط١٠ . الكويت: دار
- ٦- محمد نجيب الصبوة (١٩٨٧). سرعة الادراك البصرى لدى الفصاءيين والأسوياء. رسالة دكتوراه غير منشورة قسم علم النفس كلية الأداب جامعة القاهرة.
- 7. Broadbent, D. (1958). Perception and communication. oxford: Oergamon.
- 8. Laycock, C.& Munro, B. (1966). Educational Psychology. London: the copp clark publishing company.
- 9. Klatzy. r. (1980). Human Memory: Structures and processes. (2nd. ed.). San francidco: K.H. Freeman and Company.
- 10. Wickens, D. & Moody M. (1981). The nature and timing of the retrieval process and inference effectd. J. of Experimental Psychology: General, Vol 110 No. 1, pp. 1-19.

الفصل الثانى عشر التوجيه التربوس والمهنس

إعداد أحمد صالح

التوجية التربوس والمهنس

تقديم

فى ضوء المتغيرات المختلفة التى يتيح بها العالم فى العصر الحالى، ظهرت الكثير من المشكلات التى تنعكس على سلوك الافراد بدرجة ملحوظة، مما يؤثر تأثيرا سلبيا على توافق الفرد وبالتالى أدى إلى ظهور مشكلات اجتماعية مختلفة كانحراف الشباب والادمان وعدم القدرة على مواجهة المشكلات التى عين للفرد كل هذا من شأنه أن يدفع المتخصصون فى مجالات علم النفس والتربية إلى الاهتمام بالتوجيه النفسى والتربوى لمساعدة الفرد على التغلب على تلك المشكلات وما يشابهها حتى ينشأ تنشئة اجتماعية ونفسية سليمة .

وقد يرى البعض أن عملية الارشاد Guidance أو التوجية Counseiling هي عملية بسيطة تقدم بها بعض الاجهزة الاخرى كأجهزة الاعلام ورزارة الشئون الاجتماعية وأنها لا تدخل ضمن نطاق التربية، إن هذا القول مردود عليه لأن التربية بصفة عامة، وعلم النفس بصفة خاصة معينان بحكم تعريفهما بدراسة السلوك وتعديله إلى الأفضل فالتربية بحكم كونها عملية اجتماعية تعمل على المسلوك وتعديله إلى الأفضل فالتربية بحكم كونها عملية اجتماعية تعمل على أعداد الفرد أعداداً بليماً للتوافق مع الجتمع الذي يعيش فيه وذلك بتنمية هذا الفرد تنمية شاملة معرفية وجسمية وانفعالية ووجدانية، وعقلية فليست التربية مجرد تزويد الفرد مجموعة من المعلومات اى أنها ليست مجرد تلقين، بل تمتد التربية لتشمل مناشط الانسان المختلفة مستعينة في ذلك بعلم النفس باعتباره العلم الذي يدرس سلوك الافراد ويسعى إلى علاج المشكلات النفسية التي قد يعاني منها بعض يدرس سلوك الافراد ويسعى إلى علاج المشكلات النفسية التي قد يعاني منها بعض الافراد، أما الاجهزة الاعلامية المختلفة — على الرغم من أهمية دورها لا تستطيع أن يؤديه عالم النفس المتخصص بصورة تستند على أسس علمية سليمة، فعلم النفس لا يكتفي بمجرد اسداد النصح، وليس أول على

أهمية العلوم النفسية والتربوية في هذا الصدد ما قامت به دول العالم المتقدمة مثل انجلترا وفرنسا وكندا وغيرها من إنشاء مؤسسات متخصصة لهذا الدور ومجهزة بالاختبارات النفسية والاجهزة المختلفة التي تعينها على تحقيق هذا الدور، وتعرف هذه المؤسسات بمؤسسات التوجيه النفسي أحيانا ومؤسسات التوجية التربوي والمهني أحيانا، ومؤسسات التوجيه المهني في أحيان أخرى . وسنتناول هنا مفهوم التروجيه بوجه عام، ثم مفهوم التوجيه التربوي والمهني بوجه خاص

معنى التوجيه :

يقصد بالتوجيه أنه عملية منظمة تهدف إلى تغير الفرد بأبعاد المشكلة التى تواجهه بغية التوصل إلى حل ملائم لها وتخديد خطوات تحقيق هذا الحل بما يتلاءم وطبيعة كل من المشكلة والفرد، بحيث يشعر الفرد بالرضى النفسى بعد التوصل اليه وهناك العديد من التعريفات لمفهوم التوجيه ولكنها تدور جميعها فى تلك تعريفتا السابق، حيث تركز على حل مشكلة الفرد، واستخدام امكانات الفرد وقدراته للتوصل الى هذا الحل وأحساس هذا الفرض بالرضى والارتياح نتيجة لذلك، حتى يتوافق نفسيا واجتماعيا فى حياته الاجتماعية والعملية.

وهناك العديد من التعريفات لمفهوم التوجيه والارشاد التربوى، حيث عرفه حامد زهران (١٩٨٠) على أنه (عملية مستمرة وبناءة) ،مخططة، يهدف الى مساعدة وتشجيع الفرد لكى يعرف نفسه ويفهم ذاته ويفهم ذاته وينمى من شخصية جسميا وعقليا واجتماعيا وانفعاليا، ويفهم خبراته، ويحدد مشكلاته وحاجاته ويعرف الفرص المتاحة له وأن يستخدم وينمى امكاناته بذكاء إلى أقصى حد مستطاع وأن يحدد اختياراته ويتخذ قراراته ويحل مشكلاته في صوء معرفته ورغبته بنفسه بالاضافة إلى التعليم والتدريب الذي يحصل عليه عن طريق المرشدين أو الموجهين كما عرفه آخرون على أنه عملية منظمة ومقصوده تهدف إلى

مساعدة الفرد على حل مشكلاته حتى يستطيع أن يتوافق مع ذاته ومع مجتمعه حسب امكاناته وقد عرفه البعض الآخر على أنه نوع من الخدمة التى تقوم بها المؤسسات التربوية بهدف مساعدة الفرد على التغلب على مشكلاته الشخصية أو التربوية أو المهنية أو الخلفية حتى يتحقق له التوافق فى حياته العملية أو العلمية أو الاجتماعية كما عرفه البعض الاخر على أنه محاولة هادفة مخططة لتحقيق الصحة النفسية للفرد.

من مجموع التعريفات السابقة نرى أنه عملية منظمة ومخططة تقوم بها المؤسسات التربوية والنفسية قبل الافراد الذين يعانون من مشكلات سواء تعليمية أو صحية أو سلوكية بقصد تحقيق ما يأتى :

- ١ مساعدة الفرد على فهم المشكلة التي يواجهها وأبعادها المختلفة
- ٢ وضع تخطيط منظم لحل تلك المشكلة مع الأستعانة بامكانات الفُرد وقدراته .
 - ٣ التوصل إلى حل ملائم لتلك المشكلة باستغلال امكانات الفرد وقدراته .
 - ٤ التوافق الشخصي والاجتماعي .
 - ٥ -الرضى النفسي.

التربية والتوجيه التربوى:

يتضح مما سبق دور التوجيه في التربية، فكما أشرنا في مقدمة هذا الفصل إلى أن التربية عملية اجتماعية تهدف إلى تنمية الفرد تنمية شاملة متكاملة بكافة أبعاده الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية وهي تعدل في عملها على قدرات المتعلم ساعية الى تنميتها حتى يسهم في تنمية مجتمعه وينشأ ننشأة سويه، أي أنها العلم المنوط بالتطبيع الاجتماعي للفرد Soualization ، لأن الفرد هو العينه الاساسية التي يتكون منها هذا المجتمع ولكي يكون هذا المكون سليما لابد أن يكون الفرد متوافقا مع ذاته ومع الآخرين الذين بتألف منهم هذا المجتمع الذي يعيش فيه .

وبالتالى فالتوافق adyustment شرط ضرورى لسلامة المجتمع . إن أدوات التربية لتحقيق تلك التنمية الشاملة للفرد أنما تتمثل فى البرامج التدريسية المعدة من قبل الخبراء والمتخصصيين والمعلم الذى يعد العامل الاساسى لتنفيذ تلك البرامج . ومن هنا بدأت الدول بتضمين التوجيه التربوى فى برامج اعداد المعلم ادراكا منها بأهمية دور التوجيه التربوى فى العملية التربوية .وليس أول على ذلك من أن بعض التلاميذ يلجأون إلى معلمهم فيما يظهر لهم من مشكلات طلبا لنصحه وارشاده وتوجيهه، فبدلا من يقدم هذا المعلم بنصحاً وإرشادا عاماً يستطيع أن يتلقاه الفرد من أى مصدر آخر، من الأفضل أن يكون هذا المعلم معداً لهذا الدور الذى لا يقل أهمية عن دوره كناقل للمعرفه.

والتوجيه التربوي واختيار التعليم المناسب

للتوجيه التربوى وظائف مختلفة، سنعرض لها مجتمعه بعد إيضاح الدور الاساسى للتوجيه التربوى فى مساعدة المتعلمين على أختيار نوع الدراسة الذى يتلاءم وميولهم وقدراتهم واستعدادتهم فى المراحل التعليمية المختلفة، وكذلك توجيه المتعلمين الى استكمال تعليمهم فى الجالات المختلفة سواء صناعية أوزراعية أو مجارية أو أكاديمية كل حسب قدراته وأستعدادته مما لا شك فيه أن توجيه المتعلمين المتعلم بمرحلة حسب قدراتهم العقلية إنما يحقق مبدأ تربويا أساسياً منذ التحاق المتعلم بمرحلة التعليم الأولى .

لا يعنى ذلك إملاء نوع معين من التعليم على المتعلمين، وإنما يعنى أن تؤخذ الفروق الفردية بين هؤلاء المتعلمين عند توزيعهم على الصفوف المختلفة في المرحلة التعليمية الواحدة نظراً لاختلافهم واستعدادتهم وقدراتهم، ذلك لأن تفريد التعليم Individnalization of Teachine حسب القدرة العامة والقدرات الخاصة من الأمور التي تنادى بها التربية الحديثة خاصة في المراحل التعليمية التي تتمايز

فيها القدرات العقلية كالمرحلة الاعدادية والثانوية وعليه فإن الموجه التربوى يهتم بدراسة تلك القدرات وقياسها مستعينا بأودات القياس المناسبة حتى يتمكن من توجيه الافراد الى نوع التعليم سواء فنيا أو أكاديميا أو نوعياً أو غيره .

إن هذا التوجيه نحو نوع التعليم الملائم للفرد له انعكاساته على المهنة التى ينجح الفرد في امتهانها مستقبلا، لأن المهنى المختلفة بختاج إلى مستويات مختلفة في القدرة العامة لدى الفرد (الذكاء) كما تتطلب مستويات مختلفة ومتباينة في القدرات الخاصة لديه (وهي استعدادته) . ومن هنا ينبغي أن يلم الفرد بقدراته واستعداداته وحدودها فحينما يدرك الفرد أن استعداده الميكانيكي مرتفع ويوجهه الموجه التربوي إلى الدراسية الفنية فإنه بالقطع سيسير في هذه الدراسة في الغالب دون تعثر عما اذا وجه إلى الدراسة الموسيقية أو الاكاديمية البحته مثلاً وعلى العكس آذا تم توجيه الطالب ذو الاستعداد اللغوى المرتفع إلى الدراسة الميكانيكية فإنه لن يسير به اذا تم توجيهه إلى الدراسة الكاديمية .

بناء على ما تقدم لابد أن يلم الموجه التربوي بالعوامل المختلفة

التى تؤدى إلى النجاح فى أنواع الدراسة المخلتفة حتى يتسنى له توجيه المتعلمين على أسس علمية سليمة فعلى سبيل المثال لابد أن تتوافر استعدادات معينة لدى طالب التعليم الفنى الصناعى تتركز حول الاستعدادت الميكانيكية والميل إلى العمل اليدوى والتى نوجزها فيما يلى .

- الاستعداد الالى Mechanical Aptitude وهو المرتبط بالعلاقات بين الآلات وتركيب تلك الالات
- الاستعداد الادراك المكانى Spacial Conception وهو الاستعداد المرتبط بالعلاقات المكانية وترتيب الاشياء .
- الاستعداد الفنى Technical Allitade ويرتبط بالقدرة على تكوين الاشياء وزخرفتها .

وينطبق ما سبق على باقى أنواع التعليم الاحرى من حيث أن لكل منها أسس يراعيها الموجهون التربويون وعند توجيه الموجهون التربويون للمتعلمين إلى نوع الدراسة الملائم لميولهم واستعدادتهم وقدراتهم عليهم مراعاة مجموعة من المبادئ التى تم استخلاصها من نتائج البحث العلمى، نعرض لها فيما يلى

المبادئ التي ينبغي أن يراعيها الموجهون التربويون عند توزيع الطلاب على نوع الدراسة :

- ۱ حلى الموجه التربوى أن يبصر الطالب بحقيقة قدراته مساعده على وتقبل ذاته
 كما هى يوضح له كيفية الاستفادة من تلك القدرات بصورة فعاله
- حلى الموجه التربوى أن يعرض على الطالب فى ضوء الصورة السابقة عن
 امكاناته وقدراته البدائل التربوية المختلفة التى تتفق وتلك القدرات .
- ٣ على الموجه التربوى ألا يصل بالطالب إلى طريق مسدود مهما تدنت قدرات هذا الطالب .
- على الموجه أن يجند كل طاقاته وامكاناته لدراسة المشكلة ومساعدة الطالب
 على التوصل إلى حل لها ينفسه والاقتناع بهذا الحل .
- على الموجه التربوى ألا يقدم توجيهه للطالب في صورة أوامر ملزمه، لأن التوجيه في حد ذاته عملية تعليمية تتسم بالاقناع والاقتناع والمرونة للتوصل إلى الحل الأمثل للمشكلة .
- على الموجه مساعدة الطالب على أعمال فكرة في البدائل التربوية والمهنية
 المتاحة له في ضوء امكاناته وقدراته .
- الموجه أن يصل إلى حل نابع من الطالب بناء على التوجيه الذكى من جانبة كموجه تربوى حتى يشعر بالرضى والارتياح لهذا الحل
- ٨ على الموجه التربوى أن يتسم بالصبر والمثابرة والقدرة على التعامل مع الافراد
 وكسب ثقتهم وأشعارهم بأنه يعمل إلى مافيه تحقيق صالحهم.

ويمكن اجمال الوظائف المختلفة للتوجيه التربوي فيما يلي :

- ا مساعدة الافراد على اختيار نوع الدراسة الذى يتلاءم وقدرتهم العامة وقدراتهم الخاصة وبتعبيرهم بالعوامل المؤدية إلى النجاح فيه أى مايتطلبه هذا النجاح من استعدادات وقدرات وميول ومهارات لابد أن تتوافر لدى الفرد مثل الالتحاق بفرع الدراسة حتى يستطيع أن يقرر ما اذا كانت هذه الدراسة يستطيع أن ينجز فيها ويحقق مستوى معقولا أو لا . ويستطيع الموجه التربوى هنا أن يقدم نه خدمة بتعريفه بطبيعة هذه الدراسة التى تعد جديدة على الطالب قبل الالتحاق بها حتى يبصره بالأسس التى يستطيع أن يتخذ قراره هذا استنادا اليها وعليه يساعد الموجه الطالب على الالتحاق بالدراسة الاكاديمية أو العينة الصناعية أو الزراعية معها حسب ميول، وحتى داخل الجامعة بعد أتمام الدراسة الثانوية يساعده على اختيار الكلية التى تتلاءم وقدراته .
- ٢ مساعدة الافراد بعد التحاقهم بالجال الدراسي الذي قرروا الالتحاق به على التغلب على المشكلات الدراسية التي قد تواجههم مستندا في توجيهه الى نتائج الاختبارات والابحاث حيت يستفيد منها في عملية التوجيه على أساس سليم، حيث يستطيع بناء على ذلك أن يوضح لهم ما اذا كان القصور في اسعداداهم أم في طريقة تحصيلهم أي إنه يتوصل إلى التشخيص الدقيق الذي يتضمن توجيها بكفية العلاج حتى يستفيد من امكانات الفرد ذاته في التغلب على تلك الضروريات .
- ٣ مساعدة الافراد:غير المتوافقين دراسياً سواء كان عدم التوافق هذا متعلقا بالزملاء أو الحياة خارج حجرة الدراسة ويبذل لهم التوجيه الملائم ويسعى إلى معالجة نواحى القصور تلك سواء استدعى منه ذلك الاتصال بأولياء الامور أو نقل الطالب من فصل إلى فصل آخر .
- 4 الاهتمام بالطلاب بطيئي التعلم Slow Learners وسريعي التعلم 2

Learners والمتأخرين دراسياً، بحيث يستقضى كل البيانات المتعلقة بتلك الظواهر حتى يقف على ما اذا كان هذا البطء أو التأخر أو السرعة قاصراً على مادة بعينها أم أنه مختلف المواد فاذا توصل مثلاً إلى أن التأخر الدراسى في مادة معينة فإنه يتصل بمعلم تلك المادة ويستطيع الاثنان (المعلم والموجه) وضع الخطة الملائمة للتغلب على تلك المشكلة كأن يوجد المعلم إلى استخدام وسائل تعليمية مناسبة، ألا يسرع في عرض موضوع الدرس، وقد يلجأ الموجه التربوي كذلك الى الامر وتوجيهه إلى ما ينبغي عمله.

وسائل لتوجيه التربوي :

يستطيع الموجه التربوى The Educational GuIde أن يلجأ إلى مجموعة من الوسائل المختلفة حتى يستطيع أن يؤدى دوره بصورة ناجحة .

- ١ يستطيع الموجه التربوى أن يستخدم المقابلة الشخصية intervieu، لأنها تعد من الوسائل المهمة خاصة في دراسة الحالات الفردية وعلى الموجه التربوى أن يراعى في تلك المقابلة الاسس المختلفة التي من شأنها انجاح المقابلة حتى يمكنه تشخيص المشكلة بصورة سليمة (أنظر الفصل الثالث).
- ٢ استخدام الاختبارات والمقاييس النفسية الخلتفة كاختبارات الذكاء ومقاييس
 الشخصية، للاسترشاد بها في التشخيص ثم الاستفادة من نتائجها في التوجيه
 والارشاد بقصد حل المشكلة التي يعني بها الموجه التربوي .
- ٣ استخدام البطاقات المدرسية للطلاب كمصدر لجمع البيانات المتعلقة بالطالب والاستفادة منها عدن الضرورة، على أن يدون على البطاقات التي يعانى أصحابها من مشكلات معينة ما قدمه من ارشاد أو يلحق بها قائمة مكتوبه بما تم عمله في مشكلة صاحب البطاقة، حتى تتحقق استمرارية المتابعة .
- اعداد سجلات بالبيانات والمعلومات التربوية المختلفة والتي يمكن أن يلجأ اليها
 الطلاب المختلفون للاسترشاد بها في اختيار نوع الدراسة، وما تؤدى اليه هذه

- الدراسة من مستقبل مهنى حتى يكون الطلاب على دراية كاملة بنوع الدراسة وماتحققه لهم هذه الدراسة في المستقبل .
- ٥ استخدام الوسائل التعليمية المختلفة والتي يمكن الاستفادة بها في عملية التوجيه، سواء كانت هذه الوسائل شرائح Slides، او أفلام ثابته مشاهدته ture أو أفلام متحركه motion Pictures تم التعليق على ما تمت مشاهدته في الوسيلة ومناقشتة للاستفادة به في التغلب على المشكلة رتصلح هذه الوسيلة في مشكلات المتاح على درجة الخصوص، فعند عرض فيلم عن أخطاء الادمان ومناقشة مع الطلاب، يتعرف هؤلاء الطلاب على ما قد بأول إليه حال المدمن من دمار شامل لقواه الجسمية والعقلية وبالتالي يبعدون عن أي مسلك قد يؤدى بهم إلى ذلك.
- ٦ اللجوء إلى أولياء الامور للتعرف على الخلفية الاسرية للأفراد حتى يمكن
 الاستفادة منها في تشخيص الحالات التي يتعامل معها الموجه التربوي .
- الاتصال بالمؤسسات الموجودة في نطاق المدرسة والتي تعنى بالارشاد والتوجيه
 للاستفادة بما لديها امكانات، أو برامج نشاط بحيث يمكن تبادل الخبرات
 معها .
- ٨ الاتصال بالمعلمين داخل المدرسة لتجميع أكبر قدر من المعلومات عن الطلاب الذين يعانون من مشكلات معينة، وتقديم العون لهؤلاء المعلمين حتى يمكنهم التعامل معهم بطريقة يحددها الموجه التربوى من شأنها أن تخفف على الأقل من حدة المشكلة .

ثانياً : التوجيه المهني :

تقديم :

تعد المهنة من أهم الأشياء في حياة الفرد لأنه يقضى بها فترة حياته بعد انتهاء مراحل الدراسة المختلفة، ولذا فالشعور بالرضى عن المهنة من الأمور ذات القيمة في حياة كل من الفردوالمجتمع إنه ليس من قبيل المبالغة أن تقرر أن الارتياح للمهنة مرتبط برضى الانسان عن العمل ممايؤدى إلى الثبات في المهنة وحدوث نوع من الاستقرار النفسي سواء بالنسبة للفراد أو بنسبة لافراد أسرته الذين يعولهم .

إن أداء عمل يرضى عنه الفرد إنما يرتبط فى المقام الاول بزيادة انتاجية الفرد، مما ينعكس على اقتصاديات المجتمع انعكاساً أيجابياً، ولذا نجد أن أهم أهداف علم النفس المهنى كما يقول الستازى وآخرون - نقلاً عن أحمد زكى صالح وآخرون

١ - زيادة الكفاية الصناعية

٢ - زيادة توافق العامل في عمله

٣ - انشاء نوع من الاستقرار الصناعي بإزالة مصادر الشكوى والمنازعات بين العمال وأصحاب العمل .

وبالتالى تعتبر المهنة وسيلة لتحقيق النفع لكل من الفرد والمجتمع حيث إن هناك علاقة طردية بين امتهان مهنة تلائم الفرد وبين تحقيق الكسب، بمعنى أنه اذا كان الفرد ملتحقا بالعمل الملائم بقدراته واستعداداته وميوله وأنه يشعر بلذه في هذا العمل فإن انتاجيتة فيه سوف تزداد بالقطع وعلى العكس فإذا كان نوع العمل يتلائم مع قدرات الفرد وامكاناته فإن انتاجية سوف تقل بالتالى .

ما هية التوجية المهنى:

هناك العديد من التعريفات للتوجيه المهني سنعرض لأهمها .

- * التوجيه المهنى هو اسداء النصح وتقديم المعلومات والخبرات التي من شأنها مساعدة الفرد على اختيار مهنة يستطيع أن يتوافق معها .
- * مساعدة الفرد على إنماء داته مهنيا وتقبل ذاته في ضوء علاقتها بالمهنة حتى يتحقق الكسب له وللمجتمع
- * كما يعرفه سعد حلال (١٩٦٧) على أنه العملية التي بها يساعد الفرد على أن يختار مهنة من المهن، فيؤهل لها ويدخلها، ويرقى فيها . ويكون محور الأهتمام في هذه العملية هو الفرد نفسه ومساعدته على أن يقرر بنفسه مستقلبة المهنى بالاختيار الموفق الذي يؤدى الى تكيفه مهنيا تكيفاً سليماً .

نلحظ أن التعريفات السابقة تركز على الجوانب الاتية في التوجيه المهني:

- ١ تزويد الفرد بالمعلومات المتصلة بالمهن المختلفة .
 - ٢ مساعدة الفرد على اختيار المهنة .
 - ٣ تنمية قدرة الفرد المهنية -

وسنناقش الابعاد السابقة كلاً على حده :

١ - تزويد الفرد بالمعلومات المتصلة بالمهن المختلفة :

تتطلب المهن المختلفة شروطا متباينة للالتحاق بها بعضها شروط جسمية والبعض الآخر يتعلق بالاستعدادات والقدرات العقلية، وبعضها يرتبط بالخلفية التعليمية للفرد وما شابه ذلك من متطلبات وشروط مختلفة تعد محاور اساسية للنجاح في مهنة معينة دون سواها ولكي يتعرف الموجه على هذه الشروط والمتطلبات عليه أن يقوم بتحليل للمهن المختلفة حتى يمكنه أن يقدم المعلومات المتعلقة بالمهنة حتى يسترشد بها في توجيه الافراد عن طريق تقديم تلك المعلومات بصورة شاملة.

من المعلومات ذات القيمة والتي يجب أن يزود با الفرد قبل اختيار المهنة أن يتعرف على ما تتطلبه هذه المهنة من قدرات جسمية ونوع التدريب الذي تقتضيه تلك المهنة دون غيرها وكذلك ظروف العمل وما قد يشوبه من منافسة ، فضلا عن المؤهلات العلمية المطلوبة للالتحاق بتلك المهنة حتى يكون على وعى تام قبل أن يأخذ قرارة بالالتحاق بتلك المهنة من عدمه . ولذا فان الموجه المهنى ينصح الفرد أو بالاخرى يوجهه عن طريق تلك البيانات الشاملة إلى أن يسلك بمهنة معينة ، كما قد يوجهه إلى الابتعاد عن مهنة اخرى لا تتلاءم وقدراته واستعداداته وميوله .

٢ - مساعدة الفرد على اختيار المهنة :

يرتبط هذا البعد، بالبعد السابق حيث أن المعلومات التي يقدمها الموجه إلى استخدام الافراد تسهم في اختيار الفرد للمهنة، فلكن هنا يلجأ الموجه المهنى إلى استخدام أدوات القياس المختلفة للوقوف على مدى استعداد الفرد للمهنة التي يرغب في الالتحاق بها، فبعض المهن على سبيل المثال لابد أن يتحلى المشتغلون بها بسمات شخصية معينة، ولذا فإن الموجه المهنى يطبق تلك الاختبارات على الأفراد . وبناء على نتائج تلك الاختبارات يتم إما توجيه الفرد الى الالتحاق بتلك المهنة . اذا توافرت شروط أخرى بالطبع - أو الابتعاد عن تلك المهنة .

ينطبق نفس الشئ على ميول الافراد حيث يستطيع الموجه المهنى أن يطبق الحتبار الميول المهنية وعلى أساسها يستطيع أن يقارن ميول الفرد الحقيقية بالحد المقبول للالتحاق بالمهنة تتضح أهمية ذلك إذا أخذنا في الاعتبار أن بعض الافراد قد يشعرون بميل زائف للالتحاق بمهنة معينة تأثرا بآراء ونصائح الوالدين والاصدقاء الذين قد يكونون في الواقع أبعد ما يكونون عن تلك المهنة التي ينصحون غيرهم بالالتحاق بها . هذا كما أن بعض الشباب يلتحقون بأعمال مؤقته في فترات العطلات الدراسة ويشعرون أيضا بميل تلك المهنة التي أمتهنوها مؤقته وبصورة لا يسمح لهم يتكوين فكرة شاملة عن المهنة .

ويرى ج همفريز - نقلاً عن عبد العزيز القوصى، أحمد زكى صالح - أنه من أجود الاختيارات التي يمكن استخدامها في هذا الصدد هواختبار كودرا -Kud من أجود الاختيارات التي يمكن استخدامها و الذي يقيس ميولاً مختلفة فيها الله عند والذي يقيس ميولاً مختلفة فيها المناسبة المناسبة

الميل الخلوى : حيث أن الفرد الذى يميل إلى الحياة الخلوية يفضل العمل خارج نطاق المكتب ويميل الى الأعمال المتصلة بالحيوان والنبات، وتبرز هذه الميول بين الزارع وملاحظى الغابات والفلاحين .

الميل الميكانيكي : وينزع الافراد المنتمون إلى هذا الجال إلى التعامل مع الالات والأدوات والعدد وتبرز هذه الميول بين من يمهتون تصليح الساعات والميكانيكين والمهندسين .

الميل الحسابي : ويغلب هذا الميل على الأفراد المحبين للتعامل مع الأرقام ويظهر هذا الميل بجلاء بين المشتغلين بالاحصاء والصيارفة وألحاسبين .

الميل العلمى : ويميل أصحابه إلى حل المسائل والاستنتاجات واستنباط معلومات جديدة ويغلب ذلك على الأطباء والكيميائين وفنيى الاجهزة الدقيقة كالراديو والتليفزيون وغيرهم .

الميل الاقناعي : ويشيع هذا الميل بين مندوبي الدعاية والمذيعين والسياسيين والتجار والوعاظ وغيرهم ممن يفضلون الاتصال بالجمهور .

الميل الادبى : ويشيع بين الروائيين والمراسلين الصحفيين والمؤلفين والنقاد والمدرسين ويستدل علية من الأستمتاع بالقراءة .

الميل الفنى : ويعنى به تفصيل العمل اليدوى الابتكارى و بجلى بهذا الميل الرسامون والمثالون ومصمموا الازياء .

ويقيس اختبار كودر Kuder السابق العديد من الميول الاخرى مثل الميل الرياضي والتجارى والموسيقي والميل الكتابي وغيرهما ويتحدد من خلاله أنواع

المهن المختلفة التي تتناسب مع الأفراد الذين يحصلون على درجات عالية في كل ميل من هذه الميول .

بالاضافة الى اختبارات سمات الشخصية واختبارات الميول التى يلجأ اليها الموجه المهنى عند توجيه الافراد إلى المهن المختلفة، هناك أيضا اختبارات القدرات المختلفة والتى يستطيع الموجه المهنى عن طريقها التنبؤ Prediction بمدى امكانية مخاح الفرد فى المهنة من عدمه وبالتالى يلتزم بتلك الاختبارات عند مساعدة الفرد على اختيار المهنة التى تتواءم وقدراته ولكن هناك بعض الصعوبات التى تواجه عن طريق اختبارات الميول:

البصعوبات الكامنة في التوجيه عن طريق تحديد الميول:

على المرغم من أهمية الميول في التوجيه الدراسي والتعليمي بصفة عامة، وفي التوجيه المهنى بصفة خاصة، حيث يقاس مدى بخاح الفرد في مهنة ما وفي التحاقه بها بمدى ميله اليها إلا أن التوجيه المهنى عن طريق الميول تواجهه بعض الصعوبات من بين تلك الصعوبات أن بعض اختبارات الميول مثل اختبار كدور Kudor المشار اليه سابقاً لا يصلح إلا لقياس الميول في مرحلة سنيه معينة دون غيرها حيث يستخدم للأفراد بين سن ٩ سنوات إلى ١٩ سنة ولايعول عليه في المستويات العمرية الأعلى . وعلى أي حال فإن هذه المشكلة ممكن التغلب عليها باستخدام اختبار ميول آخر مثل اختبار سترونج Strong والمبنى على أساس أن أفراد المهنة الواحدة بجمعهم ميول واحده ويختلفون عن غيرهم وهو يستخدم لقياس ميول كل من الذكور والاناث (أنظر سيد غنيم ١٩٧٥).

ولكن المشكلة هنا هي صعوبة استخدام الميول المتعلقة بمهنة محددة في عملية التوجيه مما يدعو إلى الاخذ بمجموعات الميول التي يربطها نوع من التشابه بالاضافة إلى ذلك قد لا يكون لدى الطلاب أو الأفراد فكرة واضحة عن ميولهم

فلا يشعرون في بعض الاحيان بالرضى عما أسفرت عنه احتبارات الميول، وهنا يبرز دور الموجه المهنى بتبصيرهم بمعنى الميل وإهميته ويساعدهم على فهم العلاقة بين ما لديهم من ميول بالفعل وبين ما أظهرته نتائج الاختبارات في الميول.

ثمة صعوبة أخرى قد تصادف الموجه المهنى عند تطبيق اختبارات الميول، وهى أن بعض الطلاب أو الأفراد لا يحصلون على درجة عالية فى الاختبار يستطيع الموجه أن يحكم بمقتضاها على بروز ميل معين دون غيره لديهم، أى أن الأفراد لا يظهر لديهم ميل محدد بجاه مهنة يعنيها . إن هذه المشكلة تواجه كلا من الموجه التربوى والموجه المهنى. إن مثل هؤلاء الافراد فى حالة التوجيه التربوى كثيرا ما ينتقلون من نوع من أنواع الدراسة إلى آخر بصورة تعوق نموهم الدراسى ، وفى حالة التوجية المهنى بجد كذلك أنهم ينتقلون من مهنة إلى أخرى، الأمر الذى يدعو إلى ضرورة دراسة مثل تلك الحالات بقصد التوصل إلى حل لتلك المشكلة .

من الصعوبات كذلك التعارض بين ميول الافراد وقدراتهم، فليس بالضرورة أن ما يميل إليه كل الافراد يستطيعون النجاح فيه، فقد تكون هناك فجوة بين ميول بعيض الافراد وقدراتهم واستعدادتهم. كثيرا ما يميل الافراد إلى عمل معين ولكنهم لا يمتلكون القدرات الخاصة التي يتطلبها هذا العمل، وهنا يبرز دور الموجه المهنى في توجيه مثل هؤلاء الافراد إلى مجالات أخرى تتفق وإمكاناتهم وقدراتهم الخاصة.

٣ - تنمية قدرة الفرد المهنية :

تتضح أهمية هذا الجانب في ضوء المتغيرات الحديثة للمجتمع المعاصر والذي يتسم بالتعقد والتغير وظهور المخترعات الحديثة في عصر يعرف بعصر الانفجار التقنى القرنين التقنى في القرنين التقنى القرنين تقدما قدر الذي حققه منذ فجر الحضارة، فأصبحنا نسمع اليوم عن علم السابقين تقدما قدر الذي حققه منذ فجر الحضارة، فأصبحنا نسمع اليوم عن علم

«السيبر نتيفا» Cybernatics وغزا الحاسب الآلى معظم مجالات العمل وظهرت الآلات الحديثة الدقيقة والمعقدة والتي تستطيع الواحدة منها أن تنجز في وقت وجيز ما ينجزه عشرات الافراد في وقت أطول لكل هذه المتغيرات انعكاساتها على المهن المختلفة ومدى تكيف الافراد مع هذه المهن كل ذلك يلقى بالمسئولية على عاتق الموجه المهنى والدور الذي يمكنه أن يقوم به لمساعدة أصحاب المهن المختلفة على التكيف مع تلك المهن في ضوء المتغيرات المجتمعية والتقنية السابقة .

طرق قياس الميول:

تقاس الميول عادة إما عن طريق الاستفتاءات أو الاختبارات المقتنه أو عن طريق قوائم الملاحظة الدقيقة ولكن تعد الاختبارات المقننه أفضل وسيلة لقياس الميول، وفي مجال المهنة هناك بعض الاختبارات شائعة الاستخدام منها مقياس كودر والذى عرضنا له فيما سبق وكذلك اختبار سترونج Strong وأخيراً اختبار أمونز وآخرون Amons et al وستعرض في الجزء التالي لمقياس سترونج والاستفتاء والملاحظة.

أ – مقياس سترونج :

يقوم هذا المقياس على أساس أن ميول الافراد في مرحلة عمرية معينة ثابته لاتتغير، وعلى هذا فأفراد المهنة الواحدة بجمعهم ميول واحدة تفرق بينهم وبين افراد المهن الاخرى . وهذا المقياس عبارة عن اختبار يتكون بين ٤٠٠ سؤال تمثل النشاطات المختلفة في المجالات العملية المختلفة وثم تقنين هذا الاختبار بتطبيقه على الافراد الناجحين في ٣٩ مهنة مختلفة عن بعضها البعض، ثم تم تطبيقه على مجموعة أخرى من الأفراد في نفس سن الافراد الناجحين وعمن أقضوا ثلاث سنوات على الاقل في تلك المهنة بنجاح .

وبعد ذلك قام واضع المقياس بمقارنه أداء أصحاب الـ٣٩ مهنة بأداء المجموعة الاخرى لبيان الفروق بينهما. ويستخدم مقياس سترونج لقياس ميول كل من

الذكور والاناث ومدى نضج الميول لديهم ويجيب الافراد على كل مفردة من الد ٤٠٠ مفرده المصاغة على هيئة أسئلة موضحين ما إذا كانوا يفضلون النشاط الذى يمثله السؤال أم لا يفضلونه أم لا يهتمون به (لمزيد من التفصيل أنظر سيد غنيم ١٩٧٥).

ب - الملاحظة: Observation

يمكن كذلك قياس الميول عن طريق ملاحظة سلوك الافراد ملاحظة دقيقة حيث تتركز الملاحظة على طبيعة النشاط الذى يقوم به والوقت المنصرم فى القيام بهذا النشاط على الا يقتصر الملاحظ فى ملاحظته على مرة واحدة فقط بل لابد أن تكرر الملاحظة حتى يطمئن الملاحظ إلى أن الفرد يميل بالفعل إلى نشاط دون غيره ونفس الشئ يتم عن ملاحظة الطلاب بالنسبة للمادة الدراسية التي يميلون اليها.

لكى يمكن الاعتماد على الملاحظة لابد أن تتسم بالدقة ، والتكرار والتنوع في الوقت الذي يتم فيه، حيث لابد من ملاحظة الافراد أو الطلاب في وقت اللعب وفي وقت العمل ووقت الفراغ على أن تسجل الملاحظات في بطاقة معده لهذا الغرض .

جـ- الاستفتاء: Questionnaire

وضع بعض المشتغلين بالميول والمهتمين بالكشف عنها وقياسها استفتاءات لذلك ومنها استفتاء كليتون للميول المهنية Kleeton حيث يصنف الميول على ثلاث أسسس من حيث الميادين والأساليب والمستويات فهناك ميدان الميول الميكانيكية والفنية والعلمية وهناك الميول المستندة إلى الاساليب اللفظية والعملية وهناك الميول المتناف في الأداء .

مهام الموجه المهني :

يتضح من كل ما سبق أن الموجه المهنى يلعب دوراً بارزا بالنسبة لكل من

الطلاب قبل الانخراط في مهنة من المهن وبالنسبة للأفراد بعد اشتغالهم بتلك المهنة لمساعدتهم على التكيف مع تلك المهنة والنمو فيها أو لمساعدتهم على الاختبار قبل البدء ويمكن أن نحمل أهم الوظائف التي يقوم بها الموجه المهنى فيما يلى:

- ١ -- تقديم العون للطلاب قبل الالتحاق بمهنة من المهن وذلك بتقييم استعدادات
 وقدرات الطلاب عن طريق دراسة حالتهم من حيث .
 - أ محض قدراتهم بالاختبارات الملائمة .
 - ب استعراض نوع التعليم السابق الذي تلقاه الافراد .
 - جــ قياس مستوى ذكائهم لتحديد لمقارنته بالحد المطلوب للالتحاق بإلمهنة.
 - د مخص الخبرات العلمية السابقة للطلاب إن وجدت .
 - ه .. توضيح مجالات العمل التي تلائم الفرد في ضوء دراسة حالته .
- ٢ تبصير الطالب بالامكانات المتاحة في بيئته الاجتماعية والمحلية وذلك عن طريق .
 - أ تعريفهم بالتغيرات التي طرأت على مجالات العمل في بيئته .
- ب التعرف على الأعمال والمهن والتي تنبع فيها آخرون من لهم قدرات واستعدادات مشابهة لقدراته .
- جـ- إتاحة الفرص أقام الطالب بما بساعده على الالتحاق بالمهنة المتفقة مع قدراته واستعدادته .
- د تخطيط البرامج التدريبية المناسبة والتي من شأنها مساعدة الطالب على تنمية مهاراته وقدراته وميوله بما ينعكس على .
- معالجة المشكلات التي قد يعاني منها الفرد يعد امتهانه لمهنة معينة لمساعدته
 على التكيف مع المهنه وذلك عن طريق .

- أ توعينة بكيفيه تلاقى بعض الاخطاء حتى يتحقق له النجاح في المهنة
 ب اطلاعه على الخبرات الناجمة لمن مررا المشكلات المشابهه .
- جـ- مساعدته على تجنب النواحي التي يعاني من قصور فيها اذا لم يستطيع مساعدته في التغلب على نواحي القصور تلك .
 - د مساعدته على استخدام قدراته إلى أقصى درجة ممكنة .
 - ٤ مساعدة الأفراد على النمو المهنى الفعال وذلك بما يلي :
 - أ توعيته بالتطورات النقنيه المختلفة التي طرأت وتطرأ على المهنة .
 - ب اطلاعه على خبرات الاخرين التنموية .
 - جـ- وضع برامج أثناء العمل للتدريب على الاتقان في المهنة .

مشكلات التوجية التربوي المهني :

سنعرض فى الجزء التالى المشكلات المختلفة التى تواجه عملية التوجية التربوى وعملية التوجية المهنى لأن الجانبين مرتبطان ارتباطا عضويا بالنسبة للمشكلات الناشئة من كل منهما لأنه على سبيل المثال يؤدى اخفاق الطالب فى دراسته خاصة فى مراحلها المتقدمه إلى التحاقه بمجال العمل والابتعاء عن مجال الدراسةوقد يؤدى به هذا التسرع فى ضوء غياب التوجيه الى امتهانه لمهنة قد لا تتفق فى الكثير من الأحيان مع سماته الشخصية وقدراته واستعداداته وميوله مما ينتج عنه فشله فى تلك المهنة الامر الذى ينعكس عليه انعكاساً سلبياً فى حياته العامة حيث يخرج الفرد فى هذه الحالة من اخفاق إلى أخفاق .

أ - مشكلة التوافق الدراسي:

تعد مشكلة التوافق الدراسي من المشكلات الحرجة التي يعاني منها بعض الطلاب حيث لا يستطيعون تحصيل مستوى ملائما من المعارف والمعلومات وبالتالي

يخفقون في التوافق adapta مع جو المدرسة ويوصم هؤلاء الطلاب بأنهم بطيئوا التعلم أو أنهم ليسوا على قدر ملائم من الذكاء مما يؤثر في توافقهم العام -adapta التعلم أو أنهم ليسوا على قدر ملائم من الذكاء مما يؤثر في توافقهم العام - tion مع أقرانهم في نفس المدرسة، بل وخارج جدران المدرسة كذلك . إن الموجه التربوى ذا الكفاءة يدرك أن أسباب تلك المشكلة قد تكمن في أشياء كثيرة كالمحتوى الدراسي أو طريقة التقويم أو طريقة التدريس أو بيئه الطالب، وكما أوضحنا في جزء التوجيه التربوى أن الموجه يمكنه مساعدة الطالب على التغلب على تلك المشكلة بالكيفية التي أوردناها فيما سبق .

ب - مشكلة التسرب من المرحلة الدراسية ولالتحاق بمهنة ما :

وترتبط هذه المشكلة ارتباطاً عضويا بالمشكلة السابقة وأنما الفصل بينهما لفرص الدراسة والتحليل فالاخفاق في الدراسة اذا لم يقابل بالتوجية السليم تسرب المتعلم من الدراسة وقد يدفعه هذا إلى الإلتحاق بمهنة قد لا تتوافر لديه معلومات أو دراية كافية عنها مما يلقى بالعبء على الموجه لمساعدته على اختيار نوع المهنة الملائم وكذلك بالمسئولية على الموجه التربوى لتوجيهه إلى اتمام دراسة والتغلب على ما يواجهه من مشكلات فيها .

جـ - مشكلات اختيار المهنة :

بعد الانتهاء من مرحلة الدراسة التى تؤهل الطالب إلى الألتحاق بمهنة معينة قد يتوجه إلى المهنة نتيجة لارضاء رغبات الوالدين أو نتيجة لما سمعه من الاصدقاء والأقارب بخصوص تلك المهنة دون التأكد من مدى ملائمة قدرته العامة وقدراته الخاصة لتلك المهنة وهنا يبرز دور الموجه المهنى في اعداد الفرد بالمعلومات الكافية بخصوص تلك المهنة ومتطلباتها الجسمية والعقلية والأجتماعية، ويلجأ الموجه هنا إلى استخدام المقايس التى ذكرناها فيما سبق من اختبارات واستفتاءات نقيس الميول وسمات الشخصية لتحديد مدى التنبؤ بنجاح الفرد مستقبلاً في تلك المهنة من عدمه .

د - مشكلة التوافق المهني :

وترتبط هذه المشكلة بالتفاعلات بين الفرد والزملاى فى العمل وبين الفرد ورؤسائه فى العمل وبين الفرد ومدى قدراته على التعامل مع الالات الحديثه، ومما هو جدير بالذكر كما أشرنا أن العصر الحالى المتسم بالتقدم التقنى السريع والمعقد قد يؤثر تأثيرا سلبيا على مدى بجاح الفرد فى المهنة. وهنا يبرز دور الموجه المهنى والمتمثل بتبصير الإفراد بأبعاد المشكلة ومساعدة الفرد على التوصل إلى حل لها نابع من ذاته، وقد يلجأ الموجه هنا إلى وضع برنامج تدريبي لا نجاح التوافق المهنى .

مراجع الفصل التأسع

- ١- أحمد زكى صالح: علم النفس التربوي، النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٧٩.
- ٢- أحمد زكى محمد، عبد العزيز القومى: التوجية المهنى للشباب (مترجم). النهضة
 المصرية، القاهرة ١٩٨٧.
 - ٣- حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي. عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٠.
 - ٤- سعد جلال: التوجيه النفسي والتربوي والمهني. دار المعارف بمصر، ١٩٦٧.
 - ٥- سيد خير الله، محمد مصطفى زيدان: القدرات ومقاييسها. الانجلو المصرية، القاهرة.
- ٦- يوسف مراد وآخرون: ميادين علم النفس النظرية والتطبيقية. (مترجم) دار المعارف،
 القاهرة، ١٩٧٧.
- 7- Dau, D.C. (1966): Career Choices of High and Low Creative Thinkers. Vocational Guidance Quarterly, 15 (2).
- 8- Sjoberg, L. (1983) Interests Achievement and Vocational Choice.J. of Sci., 5.
- 9- Torrance, E.P. (1962): Guiding Creative Talent. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall Inc.

الفصل الثالث عشر تنمية المهارات النفسية والاجتماعية للأطفال والمراهقين

إعداد أ.د. محمود عبد الحليم منسى

مقدمة:

للمدرسة دور هام في تنمية المهارات النفسية الإجتماعية Psychosocial Skills Psychosocial Skills التلاميذ وذلك عن طريق مراعاة مطالب النمو النفسي والاجتماعي الطبيعي لهم وتدريبهم على تجنب المشكلات النفسية الاجتماعية الناجمة عن التغيرات البيئية المعاصرة مثل التلوث البيئي (تلوث الماء والهواء والمياه) والزحام والضوضاء وغيرها من المشكلات الناجمة عن التقدم التقني في المجالات الصناعية والتكنولوجية والنووية كما تسهم المدرسة في تنمية المهارات العقلية والاجتماعية التي تساعد تحسين قدرات التلاميذ التعليمية وسلوكهم الاجتماعي ويمكن للمدرسة الاهتمام بما يلي:

- ١ ـ تنمية السلوك الاجتماعي Social Behaviour للتلاميذ مع الاهتمام
 بخصائصهم الذاتية.
- ٢ ـ تزويد التلاميذ بأساليب استراتيجية التعامل مع الضغوط النفسية
 الاجتماعية التي يمكن أن تواجههم في الحياة اليومية.
- ٣ مساعدة التلاميذ على بناء مصادر للتأبيد الاجتماعي Social ٣ مساعدة التلاميذ على بناء مصادر للتأبيد الاجتماعي Support من خلال تنمية العلاقات الايجابية المتبادلة بين الأقران في المدرسة وخارجها.
- ٤ ـ تنمية فهم التلاميذ لذواتهم والتقدير الصحيح والموضوعى لذواتهم
 Self Steem وهو التقدير الذي يتفق مع الواقع وتنمية كسب الذات

Self Worth لديهم بالاضافة إلى تنمية المفهوم الايجابى نحو الذات Self Worth Self عند التلاميذ وكذلك تنمية الثقة بالنفس Confidence

و ـ تنمية السلوك الصحى Health Behaviour للتلاميذ وتدريبيهم على المقاعد اكتساب العادات الصحية السليمة في طريقة الجلوس على المقاعد في المدرسة وعند الاستذكار واستخدام الأجهزة والأدوات التعليمية وغيرها من العادات الضرورية للحياة .

وفيما يلى عرض لبعض المهارات النفسية الاجتماعية الضرورية للتلاميذ:

المهارات النفس اجتماعية التي تساعد على تجنب المشكلات التي يمكن أن تواجه تلاميذ المدارس:

يمكن تنمية مهارات التلاميذ في مواجهة المخاطر الناجمة عن يعض المشكلات المعاصرة مثل:

- ا _ الأدمان وتعاطى العقاقير drugs والمشروبات الروحية alcohol والتدخين tobacco والمخدرات.
 - anxiety and depression _ القلق والاكتئاب ٢
 - ٣ _ حمل المراهقات (الزواج المبكر للفتاة)
 - 2 ـ العدوان agression والسلوك العدواني والعنف والأرهاب.
 - ٥ _ السلوك والانتحاري sucidal behaviour

- ٦ ـ التسرب من المدرسة School Dropout
- ٧ _ التطرف الفكرى واعتناق بعض الأفكار الهدامة.
- * المهارات النفس اجتماعية الضرورية والتى تسعى المدرسة إلى تنميتها لدى التلاميذ:
- * من أهم المهارات النفسية الاجتماعية الضرورية لتلاميذ المدارس مايلي:
 - 1 _ مهارات الاتصال Communication
 - Pressure Resistance حمهارات مقاومة الضغوط ٢
 - ٣- مهارات بحث المخاطر وتحقيق الامان.
 - ٤- مهارة تنمية السلوك الاجتماعي.
 - ٥ ـ مهارات اتخاذ القرار Decision making
 - ٦ _ مهارات حل المشكلات Problem solving
 - ٧ _ مهارات التعايش مع الضغوط والقلق.
 - A _ مهارات التفكير الناقد Critical Thinking
 - ٩ _ مهارات تكوين العلاقات الشخصية Interpersonal
 - ۱۰ _ مهارات توكيد الذات Self Assertiveness
 - 11 مهارات مكافحة الانفعالات Coping with Emotions
 - Social Adjustment التوافق الاجتماعي ١٢ ـ مهارات التوافق

۱۳ ـ مهارات الوعى بالذات Self Awareness

وفيما يلى عرض لبعض المهارات سالفة الذكر بشئ من التفصيل حتى يستطيع الطالب المعلم أن يدرب تلاميذ عليها.

تنمية مهارات الاتصال:

يلعب الاتصال دور هام فى النمو الاجتماعى بعامة، وفى نمو العلاقات الانسانية بخاصة. والاتصال Communication هو أحد أهم العوامل المرتبطة بالصحة النفس إجتماعية والمدرسية للتلاميذ نظراً لأنه يرتبط بصحة التلميذ المدرسية.

ويقصد بالاتصال أنه مشاركة الفرد لما يفكر فيه ومايشعر به مع فرد آخر.

ويمكن أن يتعلم الفرد كيفية الاتصال بالآخرين بحيث يستطيع أن يتوافق اجتماعيا مع زملائه وأقرانه وأفراد عائلته. فعندما يتصل الفرد بالآخرين بوضوح فإنه يكون قادراً على مشاركتهم والارتباط بهم بطريقة جيدة ويستطيع أن يكون علاقات اجتماعية سليمة معهم.

ولكى يتصل الفرد بالآخرين اتصالا جيداً فإنه ينبغى عليه أن يكتسب عدة مهارات نفس إجتماعية ضرورية لهذا الاتصال الجيد ومن أمثلة هذه المهارات مايلى:

١ - التحدث بصوت مرتفع بالدرجة التي تجعل الآخرين يسمعونه

- بوضوح، فالصوت شديد الانخفاض يجهد الذين يستمعون إليه والصوت شديد الارتفاع يزعجهم.
- ٢ ـ اختيار الكلمات بعناية بحيث يفهم الآخرون ماالذى يحاول قوله بالضبط.
 - ٣ _ أن يكون قادراً على التعبير عن مشاعره بدقة .
- ٤ ـ أن يكون حريصا على أن يقول الفاظه بحيث لايؤلم بها مشاعر
 الآخرين.
 - ٥ ـ يستمع بعناية عندما يتحدث الآخرين.
 - ٦ _ يلاحظ أفعال الآخرين وتفاعلاتهم عندما يتحدثون -
 - ٧ _ أن يتأكد من أن الآخرين يعرفون أنه يستمع إليهم باهتمام.
 - ٨ ـ أن يتذكر الأشياء التي قيلت له سابقاً.
 - ٩ ـ أن يكون قادراً على تكرار مايسمعه بدقة .
 - ١٠ ـ لايكرر مايقال له بطريقة سرية لأى شخص آخر غير الذى قاله.

أولاً . قول الأحاديث بوضوح:

يوجد شيئين يمكن عملهما للتأكد من أنك تتحدث بوضوح وهما:

١ ـ أن تتحدث دائما بصوت مرتفع بالدرجة التي تجعل الآخرين يستمعونك جيداً، وإذا كنت تتحدث مع مجموعة من الناس، فإنه يمكنك أن تسأل عما إذا كان صوتك مرتفع بدرجة مناسبة لهم أم لا.

٢ - أنظر الشخص أو الأشخاص الذين يستعمون إلى حديثك، وإذا كنت تتحدث مع مجموعة فحرك عينيك لتنظر إلى كل فرد في المجموعة على حدة، فإن الاتصال بالعينين يحسن عملية الاتصال بعامة.

ثانياً . اختيار الكلمات المناسبة والتي يفههما الآخرون:

بالاضافة إلى التحيث بوضوح، فإنه من الضرورى أن يفهم الآخرين مايقال، ومن المهم أختبار الكلمات بعناية وأن يقول الفرد بالضبط مايعنيه. فلا ينبغى عن الناس أن يتجهوا التخمين لأنهم يمكن أن يخمنوا المقصود بما يسمعوه خطأ وفيما يلى مثال لذلك:

يتناول أمير ووالدته وجبة غذاء، فسألته والدته عما كانت عليه أحوال المدرسة في ذات الصباح، وأجاب أمير بأنها كانت سيئة.. فلم تفهم والدته ماذا يقصد بذلك لأنه لم يقدم لها بيانات كافية عن يومه المدرسي. فسألته مرة أخرى ماذا تقصد ؟ فقال لها فقدتها اليوم، ومازالت والدة أمير في حيرة لأن إجابة أمير مازلت تمثل لغزا بالنسبة لها وكان على أمير أن يجيب على والدته إجابة واضحة فيحكى لها عما حدث له في الصباح فيقول لها إنه يوم سيئ لأنني فقدت حقيبة كتبى، وإننى في حاجة لهذه الكتب لاستذكار دروسي وأداء وإجباتي المنزلية. وهنا يتضح لنا أن توفير المعلومات الكافية الواضحة تجعل فهم الحديث أسهل.

ثالثاً ـ التعبير عن المشاعر:

غالبا مانميل إلى الافتراض بأن الشخص الذى نتصل به يعرف عن موضوع الاتصال مثل ما نعرف عن هذا الموضوع، ولكن عادة لاتكون الحالة كذلك ومن الضرورى إذن أن نتعلم أن نضع أنفسنا فى موضع الذين نتعامل معهم.

وإذا فعانا ذلك فإننا نتعاطف Empathy معهم وإذا تعاطفنا فإن اتصالنا بهم يكون أكثر فعالية.

رابعا - اختيار الألفاظ:

يتبقى أن يختار الفرد وهو يحادث الآخرين الفاظه بعناية بحيث لاتؤدى مشاعرهم وأن يمتنع عن قول الألفاظ التي لاتلقى استحساناً من المستعمين.

خامسا - الاستماع Listening

إذا تحدث شخص كل الوقت ولم يستمع فإن الآخرين ينتابهم شعور بالضيق ويشعرون بالرغبة في ترك المكان. وفي هذه الظروف تكون المشاركة مستحيلة، وفيما يلى سنة طرق تساعد الفرد لكى مستمعاً جيداً.

١ - أن يوجه الفرد انتباهه لكل مايقال:

فالفرد لا يمكن أن يفكر جيداً فى موضوع وأن يستمع جيداً فى نفس الوقت لموضوع آخر، فإنه من الصعب عليك أن تستمع إلى مايقال لك فى أثناء قراءاتك لقصة وإستمتاعك بها.

٢ - وجه انتباهك للكلمات التي تستخدم في الحديث:

سألت رشا غادة أن تحضر اليها لقضاء إجازة نهاية الأسبوع معها، يمكن أن تقول غادة ،أنا غير متأكدة إن كنت أستطيع الحضور، أو تقول ،أنا متأكدة من أن والدتى ستوافق على حضورى، فالكلمات التى تستخدمها مهمة للغاية. فكلا التعبيرين يختلفان نماماً عن بعضهما.

٣ ـ أستمع بعينيك:

فالحركات والأفعال تكون أقوى من الصوت ومن الكلمات فى التعبير عن سماع الحديث وفهمه، و من الحركات الشائعة الابتسامة أو هز الرأس أو الاشارات بالعين أو باليد فعندما يسأل المدرس تلميذاً عما إذا كان قد فهم مسألة رياضية فإنه يمكن أن يجيب بنعم ثم يقوم بهز الكتف أو طأطأة الرأس. وفى هذه الحالة تكون الإجابة نعم والاشارة لاتعبر عن ذلك.

٤ _ الاستماع بالاحساس:

حاول أن تركز على كيفية شعور الأفراد بما يقولونه من أحاديث هامة. ومثال ذلك افترض أنك سألت خالد أن يأتي إلى منزلك بعد انتهاء اليوم الدراسي وأنه أجاب عليك اعندى تدريب في النادى، فيمكنك أن تشعر أن خالد يفضل التدريب في النادى في النادى عن زيارة منزلك.

ه _ الاستماع لنبرات الصوت:

يمكن أن يقول الفرد نفس الكلمات ولكن عندما يغير نبرات صوته عند إلقاء هذه الكلمات فإن هذه الكلمات تحمل معنى آخر.

والمثال التالى يوضح هذه الفكرة في كل حالة ما يأتي يرفع المتحدث صوته في كلمة واحدة.*

هو يرغب في سؤالك.

هو يرغب في سؤالك.

هو يرغب في سؤالك

٦ ـ توفير التغذية المرتدة:

والتغذية المرتدة Feedback هي إعلان البيانات التي تستقبلها وأحد الطرق التي توضح ذلك هي أن تكرر الذي سمعته. فعلى سبيل المثال خالد يقول لرشا القد تأخر أتوبيس المدرسة عن موعده بساعة واحدة وذلك بسبب المطر فتستخدم رشا التغذية المرتدة لتظهر أنها كانت تستمع لخالد جيداً فتقول لابد أن الشارع قد كان مزدحماً بسبب المطر مما أدى إلى تأخر أتوبيس المدرسة،

وفى بعض الأحيان تستخدم حركة الجسم للتعبير عن التغذية المرتدة، فمثلا عندما يقص أحد الأفراد قصة طريقه، فإن التغذية المرتدة هنا تكون بضحك المستمعين أو إبتساماتهم.

والمشاركة في المشاعر الطيبة يمكن أن تحسن الاتصال مع الآخرين. وعندما يتحدث الفرد عن مشاعره الطيبة للآخرين من أقاربه أو أصدقائه فإنهم يشعرون بالسعادة ويشاركونه هذه المشاعر ولكن

^{*} الكلمة الذي يرفع صوته فيها هي الكلمة الذي تم وضع خط أسفلها.

عندما يبالغ الفرد في التعبير عن مشاعره وعما حققه لنفسه فإنه يقال من هذا الاحساس لديهم لأنهم سريعا ما يشعرون بالضيق والملل من كثرة المبالغة.

٧ - التعبير عن الحب:

وهذا النوع من الاتصال الذى يعتمد على تحسين المشاعر، فالشعور بالحب يمكن أن يشترك فيه الوالدان والأخوة والأخوات أو الإصدقاء وفيما يلى بعض الأمثلة.

تحب مروة والديها، ولكنها لاتعبر عن مشاعرها تجاههما صراحة، هى تحاول قصارى جهدها لاسعادهما فى حين لايقدر لها والداها هذه المشاعر الضمنية.

فى عيد ميلاد رشا وصلتها بطاقة تهنئة من أخيها خالد يقول لها فيها «بالحب والتمنيات الطيبة» وهذا يعبر عن مشاعر خالد الطيبة تجاه شقيقته رشا.

خالد ومحمد صديقان، انتقل محمد وأسرته للمعيشة في منطقة بعيدة، اتصل خالد بمحمد وقال له «إنني أفتقد الوقت السعيد الذي كنا نقضيه معاً».

ليس المطلوب من الفرد أن يخمن حتى يعرف إحساسات الآخرين تجاهه.

إنه من المهم أن نعرف أن كل فرد يحتاج أن يعرف إهتمام

الآخرين به، وعليه فإنه من الضرورى أن يشارك الفرد مشاعر الحب مع والديه وبقية أعضاء الأسرة والأصدقاء.

نغة العواطف Emotions :

تختلف أنواع المشاعر بين الناس. فإذا وقع شخص من على دراجته جرحت رجله، فإنه يشعر بالألم، وإذا لمس الشخص إناء ساخن موضوع على الموقد فإنه يشعر بلسعة شديدة في يده مما يسبب له الألم الشديد. وإذا رأى شخص صديق يحبه فإنه يشعر بالفرح والسعادة.

والمشاعر الداخلية للفرد يصعب فهمها أو التعرف عليها لأننا لايمكن أن نراها أو نسمعها.

أنواع العواطف:

العواطف هي مجموعة من المشاعر التي تحدث داخل الفرد. وللأفراد أنواع مختلفة من العواطف فيما يلي بعض الأمثلة للعواطف.

- صفاء خائفة لأنها ستلقى كلمة أمام زملائها فى طابور الصباح بالمدرسة، وخوف الشخص يأتى من أى موضوع أو من أى خطر يمنعه من أداء العمل المرتبط بهذا الموضوع بطريقة جيدة.

- أكمل غاضب لأن ضياء قال عنه شئ غير حقيقى. ومشاعر الفرد الغاضبة في مثل هذه الحالة يعبر عنا بمشاعر العداء الشديد الناتجة عن تألمه وغضبه من الشخص الذي تحدث عنه كذبا.

- تشعر مروة بالذنب عندما تشاهد التليفزيون وتترك واجباتها المدرسية فالفرد يشعر بالذنب عندما يشعر بأنه فعل شيئا خاطئاً.

- أحمد سعيد لحصوله على درجة عالية في إمتحان مادة العلوم .. فعندما يكون الفرد سعيداً فإنه يشعر بالفرح والسرور.
- يكره محمود السجائر لأن الدخان الناتج عنها يضايقه ويجعله يكح.. فعندما يكره الفرد شئ ما فإنه يشعر بعدم الرغبة فيه.
- تغار غادة لأن شقيقها محمد حصل على هدية قيمة في عيد ميلاده .. فعندما يغار الفرد فإنه يشعر بأنه ينبغى حصوله على ما حصل عليه الشخص الآخر،
- تحب أميرة جدتها بالرغم من أنهما يقيمان خارج المدينة التى تقيم فيها .. فعندما يشعر الفرد بالحب فأنه يكون راغبا بشدة في هذا الفرد أو في الشئ الذي يحبه.
- عادل حزين لأن صديقه توفى بالأمس، فالفرد الذى يشعر بالحزن هو الذى يشعر بأنه غير سعيد.
- تأسف ماجدة لأنها أبدت ملاحظة جعلت صديقتها هدى تشعر بالضيق، فالفرد الذى يشعر بالأسف يعتذر عما فعله.

إظهار العواطف:

توجد عدة طرق الإظهار عواطف الفرد، ففى بعض الأحيان يعبر الفرد عن عواطفه لفظياً وفى البعض الآخر يعبر عن عواطفه بطريقة سلوكية، وفيما يلى بعض الأمثلة التى توضح كيف يعبر الأفراد عن عواطفهم.

- حصل شقيق رشا (خالد) على جائزة التفوق الدراسي، أعطت رشا لشقيقها خالد هدية وقالت له ألف مبروك.
- محمد يبتسم ابتسامة عريضة عندما يفوز في مبارة المصارعة الحرة .
 - ـ بكى على عندما علم بوفاة جده .

يقال أن حركات وجه الفرد وجسمه تعبر عن ٦٥ ٪ مما يعشر به أو يقصده. ولذلك فإنه لكى تفهم مشاعر أو عواطف الآخرين فإنه من الضرورى أن نتعلم كيف نلاحظ هذه المشاعر أو تلك العواطف من حركات وجوههم وأجسامهم.

التعامل مع العواطف:

أنه من الضرورى أن يتعلم الأفراد كيفية التعامل مع العواطف أو المشاعر بطريقة صحيحة. فلا ينبغى على أحد أن يحاول إخفاء مشاعره، وفى نفس الوقت لاينبغى على الأفراد أن يجعلوا مشاعرهم أو عواطفهم تتحكم في سلوكهم. وتوجد عدة طرق للتعامل مع مشاعر أو عواطف الفرد، فعندما يمر الفرد بخبرة عاطفية فإنه من الصرورى الاجابة على الأسئلة الأربعة التالية:

- _ ماهذا الاحساس الذي أشعر به ؟
 - لماذا أشعر بهذه الطريقة ؟
 - _ كيف أتعامل مع هذا الشعور ؟

_ ماأفضل سلوك يمكن عمله في هذه الحالة ؟

وفيما يلى مثال للتعامل مع العواطف:

قالت سعاد شئ غير لطيف عن سوزان حيث كانت مشاعر سعاد مؤلمة نحو سوزان ولكنها تحدثت مع سوزان واخبرتها بما قالته ولم تشركها معها في هذه المشاعر. أنها ارادت أن تخفى مشاعرها المؤلمة بالرغم من شعورها الحقيقى بالألم،

١ ـ ماهو شعور سوزان ؟ شعورها مؤلم.

٢ ـ إماذا تشعر سوزان بالألم ؟ لأنها شعرت بأن سعاد قد قالت شئ غير الطيف عنها.

٣ _ كيف يمكن لسوزان أن تتعامل مع مشاعرها ؟

يمكن لسوزان أن تقول لسعاد أن ماقلتيه قد سبب الى إيذاء لمشاعرى، أو يمكن لسوزان أن تخفى مشاعرها أو يمكن أن تقول سوزان لسعاد شئ غير طيب كما قالت سعاد لها ينبغى على سوزان أن تشارك الآخرين في مشاعرها المؤلمة حتى يكون تعاملها مع هذه المشاعر صحيحاً.

وإنه من غير المفيد أن تقول سوزان شيئاً غير طيب لسعاد إنه من الصرورى أن تتذكر أن العواطف يمكن أن تكون صحيحه عن طريق التعلم، أى يتعلم الفرد مع المشاعر، تخبئة مشاعر الأفراد وجعلهم يأخذون ضبط سلوكهم إن ينتج عن ضعف صحة عواطفهم، وفي كثير من الأوقات ينبغي أن يشعر الناس بالسعادة مع أسرهم وأصدقائهم.

وكون الفرد سعيداً فإن ذلك يعبر عن الصحة العاطفية الجيدة له ولكن توجد أوقات يشعر فيها الفرد بأنه غير سعيد، وإذا كان لايستطيع التعامل مع المشاعر غير السعيدة التي تواجهه بمفرده فإنه من الأفضل أن يجد مساعدة الأباء والمعلمين أو أفراد الأسرة وهم أفضل من يستطيع المساعدة في هذه الحالة.

: Psyschological Presures مقاومة الضغوط النفسية

الضغط النفسى يجعل الفرد مشدوداً ومثقل من الناحية الجسمية أو من الناحية العقلية، ويمكن تعريف الضغط على أنه رد فعل الجسم لأى مطالب وهذه المطالب يمكن أن تكون جسمية أو عقلية.

وفيما يلى بعض الأمور التي يمكن أن تشكل ضغوطا على الفرد:

- ألقاء حديث أمام الزملاء في أحد المناسبات.
 - ـ المرض الشديد،
- المجادلة الشديدة مع أحد الأصدقاء أو أحد الزملاء.
 - ـ عدم تناول وجبات الافطار أو الغذاء.
- الاقامة في منزل مملوء بالضوضاء الشديدة أو الزحام الشديد أو كلاهما:
 - _ عمل أي شئ لأول مرة .
 - _ القلق على المستقبل أو قلق الامتحان.

وكل نوع من أنواع الضغوط أو كل شئ يسبب ضغط على الانسان

ينتج عنه تغير في الجسم ويمكن أن يتألم القلب وتزداد ضرباته ويضطرب التنفس أيضا. وتفرز الغدة الأدرينالية هرمون الأدرينالين. ويسبب هرمون الأدرينالين إفراز الكبد للسكر في الدم أكثر من المعتاد مما يعطى للفرد طاقة أكثر.

كيفية مواجهة الضغوط:

نظراً لأن الضغوط الشديدة تسبب آلام للفرد وتعرضه للمخاطر فإنه من الضرورى أن يتجنب التعرض لها وفيما يلى عدة اقتراحات لمواجهة هذه الضغوط:

- ١ _ لاتفعل عدة أشياء في نفس الوقت.
- ٢ ـ عندما تنشخل بعدة أشياء فإنك تقلق من أجل عمل كل شئ من الأشداء .
- ٣ _ خطط يومك وقرر ما الأشياء التي ينبغي عملها في كل وقت من أوقات اليوم.
 - ٤ _ أعط نفسك وقتا للراحة والاسترخاء كل يوم.
- ٥ احتفظ بجسمك صحيحاً، وينبغى أن تحصل على وقت كاف النوم
 وأن تتناول طعام جيد ومناسب فى كل وجبه من الوجبات الغذائية.
- 7 ـ عندما تواجه مشكلة فإنه ينبغى عليك أن تفكر فى ثلاثة أو أربعة حلول ممكنة، فحل المشكلة يكون أسهل كلما تعددت بدائل الحل ولايوجد لأى مشكلة حل واحد فقط.

- ٧ جرب الحل الذي تقرر أنه كان أفضل أختيار لك والذي يمكن أن يحل المشكلة التي تواجهها.
- ٨ عندما تشعر بالضغط، ولاتعرف ماذا تفعل، فإنه من الأفضل أن
 تتحدث من أحد أصدقائك في موضوع آخر بعيد عن الموضوع الذي
 سبب لك ضغطاً.
- 9 وعندما تتدرب على مواجهة الضغوط فإن ذلك سيقال من الألم الجسمى لديك،

مهارات تجنب المخاطر وتحقيق الأمان:

كانت حوادث المرور التى تؤدى إلى الإعاقة أو الوفاة وكذلك حوادث الموت بشتى أنواعها من بين أقدم مشكلات الانسان الصحية. وعبر القرون حدث بعض النجاح فى تحقيق الأمن فى مواجهة مخاطر البيئة المختلفة، ولكن الانسان لم ينجح كثيرا فى تغيير أو تعديل أنماط سلوكه الشخصى الذى يسبب الحوادث أو يؤدى إليها. وتشير الدلائل إلى أنه كلما زادت المدنية والتطور كلما ازدادت أنانية الانسان وتمركزه حول ذاته وكلما زادت قسوته على الطبيعة لتحقيق مطامعه المتزايدة، ومن أمثلة السلوك غير المسئول عند استخدام السيارات والدراجات البخارية والقوارب بطريقة غير صحيحة مما يؤدى إلى حدوث كثير من المنازل والمصانع مما يؤدى إلى حدوث الحرائق والاهمال وعدم الدقة فى استخدام المفاعلات النووية التى تؤدى إلى التسرب الاشعاعى الذى بضر بالانسان والحيوان والبنات على حد سواء.

ولما كان مفهوم الأمان يتضمن التحرر من الأخطار فإن أى برنامج يهدف إلى تنمية وتحسين مستوى الأمان لحماية الانسان من الأخطار لابد من أن يركز على تقليل المخاطر اليومية التى تواجه الانسان فى حياته اليومية والتركيز على المقاييس المعيارية التى يمكن الالتزام بها للتأكد من عدم إيذاء الانسان فى كل المواقف التى يواجهها نتيجة التعامل مع المتغيرات البيئية المختلفة، وهذه المقاييس تتضمن تعديل

مخطط للسلوك الانساني وتعديل في شروط البيئة وظروفها بما يحقق الأمان للانسان.

والحوادث اليومية التى تحدث للانسان مثل تدمير الممتلكات أو الصابة الإنسان أو وفاته نتيجة الحادث لايمكن أن تحدث إلا إذا كان هناك خلل في السلوك الانساني أو شروط بيئية غير آمنة أو خليط من الاثنين معا مما يؤدي إلى تتابعات امشكلات اجتماعية اقتصادية أو نفسية ففي الجانب الاجتماعي تؤدي المشكلات الناتجة عن الحادث إلى مشكلات اجتماعية نتيجة فقد أحد الاشخاص المهمين في الأسرة أو الصابته إصابات خطيرة. وفي الجانب الاقتصادي ممكن أن يؤدي الحادث إلى الحادث إلى تدمير الممتلكات أو وفاة العائل الوحيد للأسرة والجانبان الاجتماعي والاقتصادي يؤثران تأثيرا بالغا في الجانب النفسي حيث يصاب أفراد الاسرة التي يقع فيها الحادث ببعض الاضطرابات النفسية.

ومن أهم أسباب السعى لتحقيق الأمان هو تجنب الألم وعدم الراحة وفقدان الممتلكات أو التتابعات الاجتماعية الاقتصادية والنفسية بالاضافة إلى حماية حياة الانسان والمحافظة عليه وعلى ممتلكاته.

وفيما يلى بعض الأسباب التي تؤدى للحوادث:

- ١ _ المعلومات غير الكافية .
- ٢ _ الاتجاهات غير الصحيحة أو الممارسات والعادات الخاطئة.
 - ٣ _ السلوك غير الآمن -
 - ٤ ـ المهارات غير الكافية.

٥ _ مخاطر البيئة أو الكوارث الطبيعية.

التربية من أجل الامان:

التربية من أجل الامان Safety Education هى مجموع الخبرات التى تؤثر إيجابيا فى المعلومات والانجاهات والممارسات الصحية التى تؤدى إلى حياة صحية سليمة. وينبغى أن تساعد الدروس أو الموضوعات الدراسية التى يتلقاها التلميذ فى المدرسة على تنمية الفهم الكامل لمسئوليات التلميذ نحو نفسه ونحو الآخرين فى مجال الوقاية من الحوادث.

وفى كل درس من دروس التربية من أجل الأمان ينبغى التركيز على على الاهتمام بالجوانب المختلفة للأمان فى الحياة مع التركيز ليس فقط على المعلومات المرتبطة بالموقف الذى يواجهه الفرد، وإنما نركز على اتجاهات وممارسات المجتمع، فى حالات الأمان وفى حالات عدم الأمان.

وعند تخطيط الدروس عن الأمان ينبغى مراعاة أنه من الضرورى أن نبدأ بمفهوم بسيط ثم تطوره فالمفاهيم النفسيه المختلفة مثل مفهوم الغضب والاحباط والخطر والاصابة .. يمكن استخدامها فى تطوير دروس لتوضيح اثار الأحداث اليومية الناجمة عن عدم الأمان . ففى ارتياد المواصلات (سيارة ـ اتوبيس) ينبغى اتباع مايلى حتى يتحقق الأمان:

١ ـ لاتتحدث مع السائق ولاتحاول تشتيت إنتباهه.

- ٢ _ عدم الجلوس بطريقة خاطئة على مقاعد السيارة أو الاتوبيس.
 - ٣ ـ لاتقف عندما تتحرك السيارة.
 - ٤ _ لاتخرج رأسك أو ذراعيك من نافذة السيارة أو الأتوبيس.
 - ٥ _ أغلق باب السيارة جيداً من الداخل -
- ٦ ـ لاترفع صولت المذياع أو المسجل بشدة داخل السيارة أو الاتوبيس.
 وعند استخدامك لسيارة خاصة يحسن اتباع وسائل الأمن التالية:
- 1- تأكد من سلامة السيارة قبل قيادتها (تأكد من سلامة الاطارات البطارية _ كفاية المياه والزيوت والبنزين الفرامل) .
 - ٢ تأكد من أنك تحمل رخصة السيارة ورخصة قيادتها .
- ٣ ـ لاتقود السيارة إذا كنت تشعر بدوار أو عندما تكون غير قادر جسميا على قيادتها.
- عند تناول أدوية مهدئة أو عقاقير تؤثر على درجة الوعى فلابد من
 عدم قيادة السيارة إلا بعد زوال أثر هذه الأدوية أو تلك العقاقير.
- ٥ ـ لاتنشغل بالحديث مع الراكبين معك في السيارة بالأحاديث وركز
 انتباهك فقط لقيادة السيارة .
- ٦ اتبع قواعد المرور بدقة من حيث أماكن الانتظار والاشارات
 الضوئية والسرعة المحدودة.
- ٧ لاتترك السيارة أسفل أماكن خطرة كالمنازل الآيلة للسقوط أو المنازل تحت الانشاء.

مهارات اتخاذ القرار:

تعد مهارات اتخاذ القرار من المهارات الضرورية لكل انسان لأنه يحتاج إلى اتخاذ قرارات في جميع شئون حياته، فالقرار الواضح المحدد تحديداً دقيقاً يساعد الفرد على تحقيق أهدافه وبالتالي يسهم في تحقيق أهداف المجتمع. وتوجد عدة مهارات لاتخاذ القرار يمكن إيجازها فيما يلى:

- ا ـ صياغة القرار: ينبغى على متخذ القرار أن يصيغ قراراته بعبارات صريحة ومحددة وواضحة المعنى، فغموض العبارات التي يصاغ بها القرار تجعل القرار غير واضح أو غير محدد وبالتالي يصعب تنفذه.
- ٢ ـ اقتراح بدائل متعددة لصياغة القرار: فلا ينبغى أن يكون هناك جمود فى ألفاظ أو عبارات القرار، ويحسن اقتراح أكبر عدد من البدائل الممكنة لصياغة القرار بما يتيح فرص المرونة المناسبة لتحقيق هدف القرار.
- ٣ التحقق من المعلومات الضرورية والحقائق اللازمة لصياغة القرار صياغة دقيقة وواضحة بحيث يتضمن القرار جميع البيانات اللازمة والكافية لتنفيذه .
- ٤ ـ أن يضع متخذ القرار في اعتباره كل بديل من بدائل صياغة القرار
 وأن يتعرف على تتابعات كل بديل عند تنفيذه .
- ٥ _ اختيار أفضل بديل لصياغة القرار بحيث يتم اختياره مع تحمل

المسئولية الاجتماعية والاخلاقية والادارية الناتجة عن اتخاذ هذا القرار.

7 - التحرر من الضغوط الاجتماعية عند اتخاذ القرار، فالضغوط الاجتماعية والعلاقات الانسانية تؤثر تأثيراً بالغاً في اتخاذ القرار، وهنا يمكن القبول بأنه يصبعب التحرر الكامل من الضغوط الاجتماعية عند اتخاذ القرار ولكن لاينبغي الخضوع التام لهذه الضغوط كما لإينبغي الانغماس الشديد في العلاقات الانسانية التي تؤثر على اتخاذ القرار إذا كان الفرد في موقع المسئولية عند اتخاذه للقرار.

مهارات تنمية السلوك الاجتماعى:

يمكن تنمية السلوك الاجتماعى للأفراد عن طريق تدريبهم على التباع الأساليب المناسبة للمواقف الاجتماعية المختلفة وهذا يقتضى أن تكسب هؤلاء الأفرأد مهارات السلوك الاجتماعى التالية:

- ١ ـ التعاون مع الأُخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة (المناسبات الاجتماعية) وذلك لاكتساب السلوك التعاوني.
 - ٢ المبادأة في تكوين العلاقات الاجتماعية مع الآخرين.
 - ٣ _ إنكار الذات عند التعامل مع الآخرين -
 - ٤ _ اكتساب السلوك البيئي الصحيح.
 - ٥ _ اكتساب السلوك الاخلاقي المبنى على القيم والمعتقدات.

- ٦ _ اكتساب السلوك الصحى السليم.
- ٧ المهارة في الاستفادة من وقت الفراغ واتباع السلوك المناسب لشغل
 الوقت الحر.

مهارات تحمل الضغوط النفسية الاجتماعية:

ينبغى أن يتدرب الفرد على بعض المهارات النفسية الاجتماعية حتى يتمكن من تحمل ضغوط الحياة المختلفة والتى تنجم عن المشكلات النفسية أو الاجتماعية التى تواجهه ويكمن أن يتدرب على اكتساب المهارات التالية:

- ١ ـ مهارة مواجهة المشكلات الناتجة عن تكدس التلاميذ في الفصل
 وفي المدرسة.
- ٢ ـ مهارة مواجهة المشكلات الناتجة عن ازدحام المواصلات وعدم
 انتظامها.
- ٣ ـ مهارة مواجهة المشكلات الناتجة عن مواجهة انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة.
- ٤ مهارة مواجهة المشكلات الناتجة عن التفكك الأسرى والخلافات
 الزوجية.
 - ٥ _ مهارة التغلب على مشكلات الطلاق بين الزوجين .
- ٦ مهارة مواجهة الضغوط الناتجة عن انتشار المخدرات واغراء
 المراهقين والمراهقات على تعاطيها.

- ٧ _ مهارة مواجهة الضغط الناتج عن زيادة التطلعات مع عدم القدرة على تحقيقها.
 - ٨ ـ مهارة مواجهة مشكلات التطرف الفكرى بين الشباب.
- ٩ ـ مهارة مواجهة المشكلات الناتجة عن انتشار السلوك العدواني بين
 المراهقين والشباب.
- 1٠ ـ مهارة مواجهة مشكلات السلوك الناتج عن الاضطرابات النفسية مثل القلق والاكتئاب وغيرها من الاضطرابات.
- 11 _ مهارة مواجهة المشكلات الناجمة عن الانحرافات السلوكية المنتشرة بين بعض الأفراد.
 - ١٢ _ مهارة التغلب على مشكلات السلوك الانفعالى.
- 17 ـ مهارة مواجهة المشكلات الناتجة عن انخفاض دافعية الانجاز وانخفاض مستوى الطموح.
- ١٤ _ مهارة مواجهة المشكلات الناجمة عن انتشار البطالة بين الشباب.

برنامج مقترح لتنمية المهارات النفسية الاجتماعية لتلاميذ المدارس

اقترح المؤلف برنامجاً لتنمية المهارات النفسية الاجتماعية تنتلاميذ المدرسة في مرحلة التعليم الأساسي لإعداد برنامج لتنمية المهارات النفسية الاجتماعية للتلاميذ ينبغي الرجوع إلى العديد من الدراسات والبحوث والنظريات المرتبطة بمجالات التعلم الانساني بعامة و التعلم الاجتماعي بخاصة وهو التعلم المبنى على الملاحظة والاقتداء بالاضافة إلى الدراسات والبحوث والنظريات النمائية التي تحدد خصائص النمو الانساني في شتى جوانبه.

هذا بالاضافة إلى دراسة المتغيرات البيئية الأساسية الناتجة عنَ التقدم التقنى وأثاره على تلوث البيئة الفيزيقية والاجتماعية والنفسية للأفراد على حد سواء.

وتنمية المهارات النفسية الاجتماعية لايمكن أن يتم تعلمها من خلال برنامج المدرسة العادى، كما لايوجد معلمين قادرين على تعليم مثل هذه المهارات، ولكن يتم تنمية المهارات النفسية الاجتماعية من خلال التعلم الاجتماعى بتقديم القدوة أو الملاحظة.

ويمكن تدريب الاباء والمعلمين على بعض هذه المهارات باستخدام أساليب التعلم الذاتي ويمكن أن يتم التدريب على بعض المهارات من خلال وسائط التربية المختلفة مثل المدرسة والمسجد ومن خلال وسائل

^{*} يأمل المؤلف في اجراءات الدراسات الميدانيه للتحقق من صلاحية البرنامج المقدرح للتطبيق في مدارس التعليم الاساسي بمصر.

الاعلام المسموعة والمرئية ومن المساجد والكنائس ومن خلال دور السينما والمسرح والفيديو بالاضافة إلى الرحلات والأنشطة اللامنهجية بالمدارس وتهدف برامج تنمية المهارات النفسية الاجتماعية إلى تحسين مستوى أداء الأفراد والارتقاء بصحتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية ويمكن تلخيص أهم أهداف برامج تنمية هذه المهارات في المدراس فيما يلى:

- ١ ـ تحسين مستوى معلومات التلاميذ في مجالات الصحة النفسية والمدرسية.
- ٢ ـ تنمية المهارات الضرورية للحياة اليومية ومواجهة المواقف الحيانية
 المختلفة.
- تنمية الصحة النفسية والاجتماعية للتلاميذ من خلال الأنشطة
 اللامنهجية التي يمارسها التلاميذ في المدرسة.
- ٤ ـ التعرف على مجموعة التلاميذ الذين يواجهون ضغوطا حياتية مرتفعة حيث يمكن تقديم الرعاية النفسية الضرورية لهم حتى يمكن وقايتهم من التعرض للاضطرابات النفسية وعلاج مشكلاتهم الاجتماعية المرتبطة بها.

لاعداد برنامج مقترح لتنمية المهارات النفسية الاجتماعية للمراهقين والشباب ينبغى أن نسأل أنفسنا الأسئلة التالية:

١ - ماالمهارات النفسية الاجتماعية اللازمة للمراهقين ؟

- ٢ ـ ماالعينة المناسبة للتدريب على تنمية المهارات النفسية الاجتماعية
 السابق تحديدها ؟
 - ٣ _ مامحتوى البرنامج المقترح ؟
 - ٤ _ ماأعمار المتعلمين ومامستواهم الدراسي ؟
 - ٥ _ من الذي يقوم بالتدريب على المهارات النفسية الاجتماعية ؟

وبعد التفكير في الأسئلة السابقة والاجابة عنها نحدد الاطار النظرى للبرنامج ويتلخص الاطار النظرى في استعراض أهم نظريات التعلم الاجتماعي مثل نظرية التعلم بالملاحظة وغيرها من نظريات التعلم كما يتضمن الاطار النظرى للبرنامج استعراض نظريات النظم System بالاضافة إلى تحديد الحوامل البيئية التي تسهم في تشكيل السلوك الانساني، ودراسة أهم جوانب النمو الانساني وخصائص كل جانب ويتضمن البرنامج أيضا جوانب ثلاثة أساسية للمهارات التي يهدف البرنامج إلى تنميتها وهي:

١- الجانب المعرفى:

- أ_ مهارات حل المشكلات.
- ب ـ مهارات اتخاذ القرار.
- حـ مهارات التفكير العلمى والتفكير المنطقى .
 - ٢ _ الجانب الاجتماعى:
 - أ_ مهارات الاتصال.

ب- مهارات تكوين العلاقات الشخصية.

حـ مهارات توكيد الذات.

٣ - الجانب التحملي:

أ ـ مهارات تحمل الضغوط.

ب - مهارات التعبير الانفعالي.

جـ مهارات الوعى الذاتي.

د - مهارات التعامل مع أحداث حياتية محددة .

الفصل الرابع عشر الابداع ووسائل تنمينه

إعداد أ.د. محمود عبد الحليم منسى

مفهوم الابداع:

اختلف الباحثون من الفلاسفة وعلماء النفس في تعريف الابداع فبعضهم يرى في الابداع مظهرا من مظاهر خصوبة التفكير وسيولته فعقل المبدع في نظرهم لا يتوقف بانتاج فيض غزير من الصور الابداعية. وبعضهم الآخريرى أن قيمة العمل الابداعي تكمن في قيمة هذا العمل بالنسبة للمبدع وبالنسبة للأعمال الأخرى للمبدعين والمفكرين المعاصرين لهذا المبدع. ويرى فريق ثالث أنه لا يستدل على الابداع من خلال الأعمال الابداعية الملموسة فحسب وإنما ينبغي الكشف عن القدرات الابداعية عند الأفراد باستخدام الاختبارات النفسية الدقيقة.

ويمكن تقدير العمل الابداعي في ضوء المعيارين التاليين:

١ - مدى تقديم العمل الابداعي لفكرة جديدة ومفيدة.

٢- مدى استطاعة هذا العمل على عمل تأليف جديد بين أشياء
 متناقضة أو مدى قدرة هذا العمل على القاء أضواء جديدة على
 بعض الظواهر على خلاف النظرة القائمة لمثل هذه الظواهر.

فالشخص المبدع فى الفن أو الأدب أو العلوم هو ذلك الشخص القادر على ادراك العلاقات الخفية بين الأشياء. وهو الشخص القادر على إعادة ترتيب عناصر قديمة فى صياغة جديدة. والفنا نوالعالم يتفقون فى أن كلا منهم يعيد صياغة أنواع محددة من المعلومات والخبرات الموجودة فى نمط أو نظام أو شكل جديد.

ويرى تايلور Taylor (1978) «أن أفكار المبدعين تكون نابعة من ارتباط بعض الخبرات بالحياة العاطفية للمبدع ورؤيته لواقعه أو لجانب من هذا الواقع، ويشير لفظ ابداع Creativity إلى كل ما هو مبتكر وأصيل ومفيد بالإضافة إلى أنه يشير إلى بعض أنواع النشاط الإنساني كالابداع الفنى أو الابداع الموسيقى أو الابداع في الرياضيات كما يستخدم هذا اللفظ لتحديد صفات الشخص المبدع العقلية مثل الطلاقة والمرونة والأصالة.

ويعد الابداع من أكثر المصطلحات النفسية والتربوية شيوعاً في البحوث الميدانية المعاصرة التي يقوم بها الباحثون في مجالات علم النفس والتربية المختلفة على الرغم من اختلاف انجاهاتهم العلمي ومدارسهم الفكرية، فبعض الباحثين يعتبرون الابداع سمة موحدة -اسال Uni ومن أصحاب هذا الانجاه كل من جتزلز وجاكسون Gctzls ومن أصحاب هذا الانجاه كل من جتزلز وجاكسون 1977 and Jackson (1977) and Jackson (1977) وعماد الدين سلطان Sultan (1977) وودورث Woodwarth (197۸) Woodwarth (197۸) وتورانس Torrance (1977) أن العملية الابداعية متعددة العوامل العقلية أو السمات العقلية وأن أهم هذه العوامل الابداع ماهو الا عملية عقلية ومن أصحاب هذا الانجاء ماكينون ايضاً أن الابداع ماهو الا عملية عقلية ومن أصحاب هذا الانجاء ماكينون جديد من عناصر قديمة من خلال بعض العمليات النفسية والعقلية وايتفق معه في هذا الرأى كل من تورانس ومايرز Torrance and Mayers ويتفق معه في هذا الرأى كل من تورانس ومايرز Torrance and Mayers

(۱۹۷۲). حيث يعرف الابداع على أنه عملية إدراك الثغرات في المعلومات وتحديد العناصر المفقودة التي تؤدى إلى عدم اتساقها. ثم البحث عن مؤشرات ودلائل في الموقف الذي يواجه الفرد والمعلومات التي لديه وصياغة فرض لسد الثغرات واختبار الفروض والربط بين النتائج وبعضها وربما تعديل أو إعادة صياغة الفروض واختبارها مرة ثانية.

هذا وهناك اتجاه يرى أن الابداع هو انتاج عقلى ومن أصحاب هذا الاتجاه ديفيدال Drevedahl (1907) الذي يعرف الابداع بأنه قدرة الأفراد على انتاج تعبيرات وأشياء وأفكار بأى صورة بحيث تتميز بالجدة أو الحادثة بالنسبة لهؤلاء الأفراد، ويمكن أن يكون هذا الانتاج نشاطا تعبيريا أو اعادة لتركيب أشياء قديمة بشرط أن يكون الناتج جديد. ويرى والاش وكوجان Wallach and Kogan (1970) ان الابداع هو أحد أبعاد التفكير ويعرفاه بأنه قدرة الأفراد على انتاج تداعيات معرفية ذات مستوى فريد.

ويؤكد علماء النفس على أن العوامل والشروط البيئية هى التى تساعد على نمو الابداع ومن مؤيدى هذا الاتجاه روجرز Rogers تساعد على نمو الابداع على أنه انتاج جديد يتوصل إليه الفرد (١٩٥٩) حيث يعرف الابداع على أنه انتاج جديد يتوصل إليه الفرد من تفاعله مع المثيرات البيئية المتاحة. في حين أن كلا من ايفانز وسميث Evans and Smith (١٩٤٠) قد سبقا في اعتبار أن الابداع قدرة يمكن تدريبها وتنميتها لأن السلوك المتصل بالمردود الابداعي Creative Output

المبادأة والاكتشاف واثارة التساؤلات وتقديم اجابات غير تقليدية وغير مألفوة على هذه التساؤلات، وظهور العديد من علامات الاستقلال والتمايز في التفكير والتجربة، وقد عرفا الابداع على أنه «تفكير غير تقليدي لأنه لا يتبع النظرة المعتادة في تحديد المشكلة أو حلها».

ويتضمن العمل الابداعى بعض عناصر التغيير نتيجة الخروج عن المألوف، وتعتبر الجدة Novality أحد أهم عناصر العمل الابداعي.

ويمكن للكاتب بعد أن استعرض بعض التعريفات المختلفة للابداع أن يستخلص تعريفا لهذا المفهوم على النحو التالى:

«الابداع هو قدرة الفرد على التفكير الحر الذي يمكنه من اكتشاف المشكلات والمواقف الغامضة وم ناعادة صياغة عناصر الخبرة في أنماط جديدة عن طريق تقديم أكبر عدد ممكن من البدائل لاعادة صياغة هذه الخبرة بأساليب متنوعة وملائمة للموقف الذي يواجه الفرد بحيث تتميز هذه الأنماط الجديدة الناتجة بالحداثة بالنسبة للفرد نفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه وهذه القدرة يمكن التدريب عليها وتنميتها.

كما يرى الكاتب أن هناك بعض المسلمات التي يعتقد أنها أساسية لدراسة العملية الابداعية نظرا لشيوع بعض التفسيرات الخاطئة للابداع مثل القول بأن القدرة الابداعية هي هبة الآهية تأتي لفرد أو أفراد معينين وهم الأفراد الملهمين أو القول بأن الابداع يقتصر على بعض المجالات دون غيرها مثل اقتصاره على المجالات الفنية والأدبية.

أو أن القدرة الابداعية ترتبط بمقاهيم الوعى والحيال وغير ذلك من

المفاهيم التي يصعب تحديدها بطريقة إجرائية قابلة للقياس والملاحظة.

مسلمات عامة لدراسة العملية الابداعية:

المسلمة الأولى:

الابداع هو نوع من أنواع النشاط العقلى المركب الذى يمكن للفرد عن طريقه الوصنول إلى أنماط جديدة من العلاقات باستخدام خبرات وعناصر محددة.

المسلمة الثانية:

لا يقتصر الابداع على الأفراد من أعمار معينة دون غيرها وإنما يوجد الابداع الفكرى أو الفنى أو العلمى الراقى لدى أفراد فى فئات عمرية مختلفة.

المسلمة الثالثة:

يوجد أفراد مبدعين فى جميع المجتمعات الإنسانية فى مختلف مراحل التطور الاجتماعى والثقافى ولا يتنفرد المجتمعات المتقدمة بالاستحواز على المبدعين فى المجالات المختلفة.

طبيعة الابداع:

بعد تحديد مفهوم الابداع وتحديد المسلمات الأساسية اللازمة لدراسة العملية الابداعية فإنه من الضرورى التعرف على طبيعة الابداع ومكوناته أو عوامله الأساسية.

وكما اختلف علماء النفس في تحديد مفهوم الابداع فقد اختلفوا أيضاً

فى وصف طبيعة الابداع وعوامله وقد حدد ويلسون Wilson وآخرون (190٤) مكونات الابداع أو عوامله عن طريق دراستهم العاملية للقدرة الابداعية التى طبقوا فيها ٥٣ اختبارا لقياس جوانب التفكير الابداعي المختلفة باستخدام طريقة التحليل العاملي من المكونات الأساسية وعن طريق تدوير المحاور تدويرا متعامدا في تحليل البيانات التى حصلوا عليها من عينة مكونة من ٢٠ طالبا من طلاب كلية الطيران الأمريكية وقد تم استخلاص ٢٠ عاملا من نتائج التحليل العاملي للنتائج بطريقة المكونات الأساسية Principal Components وقد أختزلت ذه العوامل إلى 12 عاملا بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا Orthogonal منها ٩ عوامل كانت معروفة قبل اجراء هذه الدراسة وهي:

Verbal Comperhension	١ - التعبير اللفظى
Numerical Facility	٢ السهولة العددية
Perceptual speed	٣– السرعة الادراكية
Visualization	٤ – الرؤية
General Reasoning	٥– الاستدلال العام
Word Fluency	٦- طلاقة الكلمات
Associational Fluency	٧- طلاقة التداعي
Ideational Fluency	٨– الطلاقة الفكرية
Thruston's Closure 1 and 2	٩- الغلق عند ترستون ٢،١

هذا وقد تم استخلاص ٥ عوامل جديدة هي:

Origniality – الأصالة

Redefinition 7 – اعادة التعريف

Adaptive Flexibility – المرونة التكيفية

3 - المرونة التلقائية Spontaneaus Flexibility

o – الحساسية للمشكلات Sensitivtiy to the problems

وقد حدد جيلفورد Guilford (١٩٥٦) أهم العوامل التي تشير إلى القدرات العقلية التي تتضمن الابداع حيث أوضح أن هناك ٣ فئات من القدرات هي:

- ١ القدرات المعرفية قبل الاحساس بالمشكلة.
- ٢- القدرات التقويمية وتشتمل على عوامل التقويم المنطقى والتقويم
 الادراكي والتقويم الناتج عن الخبرة وسرعة التقويم.
- ٣- القدرات الانتاجية وهذه القدرات تشتمل على أهم القدرات الابداعية
 وتضم هذه الفئة العوامل الخاصة بكل من الطلاقة والمرونة
 والأصالة.

ويرى جيلفورد (١٩٥٩) أن هناك عددا من القدرات العقلية تسهم في الابداع ومعظمها ضمن قدرات التفكير المنطلق Divergent Thinking وهذه القدرا هي:

١ - الطلاقة الفكرية

٢ - الطلاقة اللفظية

Expressional الطلاقة التعبيرية

٤- طلاقة التداعي

٥- المرونة التكيفية

٦- المرونة التلقائية

٧- الأصالة

٨- الحساسية للمشكلات

هذا وقد أظهرت دراسات مصطفى سويف Soweif أنه توجد قدرة اضافية تعتبر قدرة ابداعية متميزة تساهم فى تشكيل الآداء الابداعى للأفراد، هذه القدرة أطلق عليها اسم قدرة الاحتفاظ بالاتجاه Maintaining Direction ويقصد بها قدرة الفرد على تركيز الانتباه والتفكير فى مشكلة ما وقتا طويلا نسبيا.

وقد أثبت ماكينون (١٩٦٢) خلال دراسته التي استغرقت ٦ سنوات أن مكونات الابداع هي:

 ١ فكرة أو استجابة جديدة أو على الأقل تكون هذه الاستجابة غير شائعة.

٢ هذه الفكرة أو تلك الاستجابة تساعد على حل مشكلة أو تلائم موقف
 أو تحقق هدفا معينا.

٣- استبصار أصيل معزز ويمكن تقويمه، كما يحتوى هذا الاستبصار

على قدر كبير من التفاصيل.

ويرى تايلور Taylor (١٩٦٥) أن هناك ٥ أنماط للقدرات الابداعية وهي:

- ١ الابداع التعبيرى ويقصد به التعبير الحر الذى لا يتأثر فيه الفرد بأى
 عوامل خارجية.
- ٢ الابداع الانتاجي ويقصد به الانتاج العلمي أو الأدبي أو الفنى الذي
 يقوم به الفرد والذي يتميز بالجدة أو الحداثة .
- ۳- الابداع الاختراعي Inventive Creativity وتوجد لدى الأفراد الذين تظهر عبقريتهم ونبوغهم في المجالات المختلفة باستخدام طريق وأساليب غير شائعة وتختلف عن الأساليب التي تستخدم في مجالاتهم.
- 3- الابداع الانبثاقي Emergentive Creativity ويمكن الاستدلال على هذا النوع من الابداع بظهور نظرية جديدة أو قانون علمي تزدهر حوله مدرسة فكرية جديدة.
- الابداع التجديدى Innovative Creativity ويستدل على هذا النوع
 من الابداع بقدرة الفرد على التطوير والتجديد الذى يتضمن
 استخدام المهارات التصويرية الفردية -

أما وستلاند وجوردون (١٩٧٠) فقد حال قدرة الابداع الفنى إلى القدرات الفرعية التالية:

- ١ القدرة على الاحساس بالمشكلات أو بالمواقف الغامضة.
- ٢ القدرة على اختيار الحاول المناسبة للمشكلة من بين الامكانات المختلفة للحل.
 - ٣- القدرة على وضع صياغات جديدة تثبت فعاليتها وكفاءتها.
- ٤- القدرة على متابعة الجهد العقلى خلال المشتتات (العقلية أو الوجدائية أو العملية) أو بالرغم منها.

فى حين أن عبد الستار إبراهيم (١٩٧٦). قد حلل العملية الابداعية في الأدب بالقدرات التالية:

- ١- الطلاقة.
- ٢- المرونة:
- (أ) المرونة التلقائية.
- (ب) المرونة التكيفية.
- ٣- الحساسية للمشكلات.

وقد صنف خاتنا Khatena (١٩٧٩) أنماط الابداع إلى ٥ أنماط هي:

- ١ الابداع كأحد المكونات العقلية.
- ٢- الابداع كسمة أو سمات للشخصية ترتبط بأساليب التنشئة
 الاجتماعية التي تميز الأفراد المبدعين.

- ٣- الابداع كاعلاء للدوافع والرغدات غير المقبولة أو العويض عن قصور.
 - الابداع كنرجة من درجات الابداع بتحقيق الذات.
- الابداع كنتاج لقوى نفسية خارقة مثل الربط بين الابداع والتنويم
 المن بيسي.

هذا وقد بينت دراسات مصطفى سويف بجامعة القاهرة (١٩٥٩) وجود قدرة اضافية اعتبرها قدرة ابداعية متميزة تساهم فى تشكيل الأداء الابداعي للأفراد، هذه النسر: على قشرة الاحتشاط الانتباه Maintaning Direction ويقصد بها قدرة القرد على تركيز الانتباه والتفكير في مشكلة ما وقتاً طويلاً نسبياً.

وقد عرف صفوت فرج (١٩٧١) هذه القدرة بأنها القدرة على التركيز المصحوب بالانتباه الطويل الأمد على هدف معين من خلال مشتتات أو معوقات سواء في المراقف الخارجية أو نتيجة لتعديلات في مضمون الهدف.

وبعد أن استعرض المؤلف الاتجاهات التي تحدد طبيعة الابداع ومكوناته يمكن استخلاص أهم القدرات الابداعية التالية:

١- الطلاقة: ويقصد بها القدرة على انتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار ذات الدلالة ويوجد ٤ أنواع للطلاقة وهي:

(أ) طلاقة الكلمات:

٢- الابداع كاعذه لنوافع والرغبات غير الم يتعلق أنق العلم الم بون عن أخسور. . وداعنا علله (ج)

المرافة التصورية.

٧- المرونة: ويقصد بها القدرة على اعطاء أكبر عدد ممكن من الأفكار المنتوعة مع السَّهوَلَة في تغيير الجاه القرد العقلي ويَوْجد توعان المرونة هما:

(أ) المرونة التلقائية. ويقيد بنوعيها التشكلية والترتيبية. والترتيبية. والترتيبية. والترتيبية. والترتيبية. والمرونة التكيفية بنوعيها التشكلية والترتيبية. والمرونة التكيفية بنوعيها قدرة الفرد على إعطاء تداعيات بعيدة أو المراجعة المراجعة الفرد على إعطاء تداعيات بعيدة أو التاج أفكار غير شائعة تتميز بالجدة سواء بالنسبة للفرد نفسه أو المجتمع التاج أفكار غير شائعة تتميز بالجدة سواء بالنسبة للفرد نفسه أو المجتمع التاج أفكار غير شائعة تتميز بالجدة سواء بالنسبة للفرد نفسه أو المجتمع التاج أفكار غير شائعة تتميز بالجدة سواء بالنسبة للفرد نفسه أو المجتمع التناج أفكار غير شائعة تتميز بالجدة سواء بالنسبة الفرد نفسه أو المجتمع التناج أفكار غير شائعة تتميز بالجدة المراجعة المر

الذي يعيش فيه. والد قر المالية المشكلات: ويقصد بها قدرة الفرد على رؤية العديد من المشكلات في الموقف المعطي.

٥- الاحتفاظ بالانجاه: ويقصد بها قدرة الفرد على تركيز الانتباه والتفكير في مشكلة معينة وقِتاً طويلاً نسبياً.

وبعد التعرف على مكونات التفكير الابداعي، يوجن المؤلف أهم خصائص الإبداع وذلك لتوضيح أكثر لطبيعة الإبداع . في المؤلف أن المؤلف أهم خصائص الابداع: . مع في المؤلف الم

- ١-أنه عملية عقلية وليس انتاجاً عقلياً.
- ٢- أنه عملية عقلية هادفة أما إلى تحقق صالح الفرد أو صالح المجتمع.
- ٣- أنه عملية تؤدى إلى انتاج أشياء جديدة مختلفة ومتمايزة وبالتالى
 تكون فريدة بالنسبة للشخص المبدع سواء كانت هذه الأشياء فى
 صورة لفظية أو غير لفظية حسية أو عيانية.
- 2- يأتى التفكير الابداعى من التفكير المنطلق Divergent ولكن تأتى المسايرة والقدرة على حل المشاكل العادية من التفكير المحدود Convergent.
- الابداع هو أحد طرق التفكير الإنساني وليس مرادفا للذكاء الذي
 يتضمن قدرات عقلية بالاضافة إلى التفكير.
- ٦- التفكير الابداعى هو تفكير نوعى أى أنه يرتبط بمجالات مختلفة
 فهناك ابداع لفظى وابداع مصور أو فنى أو موسيقى.
- ٧- يتوقف اكتساب القدرة على التفكير الابداعى على قدرة الفرد على
 اكتساب المعلومات المقبولة بالنسبة له.
- ٨- تعد القدرة الابداعية هى أحد صور التخيل المضبوط فى أحد المجالات الفنية أو الأدبية أو الموسيقية أو المجردة وهذا التخيل يؤدى إلى نوع من الانجاز فى المجالات المختلفة، مثل رسم لوحة فنية جميلة أو انتاج قطعة موسيقية جديدة.

شروط نمو القدرات الابداعية للأفراد:

قد لخص تورانس (١٩٦٢) الشروط التي يرى أنها ضرورية لتنمية التفكير الابداعي عند الأفراد فيما يلى:

- ١ عدم لوم الذات والاستعداد للمخاطرة.
- ٢ ادراك الذات أو تقدير الفرد لمشاعره الخاصة.
- ٣- الانفتاح على أفكار الآخرين مع الثقة بالأفكار الخاصة.
 - ٤ تميز الذات.
- ٥- التوازن في العلاقات الشخصية المتبادلة أو عمل توازن بين توافق الشخص الاجتماعي والتداعي الذي يرضي به الشخص نفسه.

ويمكن ايجاز شرطو نمو الابتكار في المدرسة والمنزل بما يلي:

١- توفير الوقت الحر للطفل:

ينبغى توفير وقت حركافى للطفل حتى يتمكن من اللعب بالأفكار والمفاهيم بحيث يستطيع أن يجربها بأشكال جيدة وأن يتمكن من التحليل والابداع على أن يحدد للطفل نظام معين في ممارسة هواياته وألعابه المختلفة.

٢- العزلة:

ان أبعاد الطفل عن ضغوط الجماعة الاجتماعية التي يعيش فيها يمكنه من أن يفكر تفكيرا ابداعيا وقد عبر سنجر Singer (١٩٦٨) عن ذلك بقوله: ان الوصول إلى حياة غنية بالخيال والابداع يحتاج لوقت وعزلة.

٣- التشجيع:

ينبغى على الآباء والمعلمين تشجيع أطفالهم على الابداع وألا يوجهوا اليهم النقد الكثير الذي يبعدهم عن الابداع والتجديد.

٤- توفير أدوات اللعب:

تعد أدوات اللعب من المواد الضرورية التى تساعد على استثارة التجريب والاكتشاف عند الطفل، وتوفير هذه الأدوات يعتبر عنصرا أساسيا في استثارة التفكير الابداعي لدى الطفل.

٥- البيئة المثيرة:

ينبغى توفير البيئة التى تساعد على استثارة الابداع عند الطفل سواء كان ذلك عن طريق اتاحة فرص التوجيه والتشجيع على الأداء الابداعى في المجالات المختلفة وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.

٦- عدم الأنانية في علاقة الوالدين بالطفل:

يعتبر تشجيع الابناء على الاستقلال والاعتماد على النفس من أهم الأمور التى تساعد على تنمية القدرات الابداعية للأطفال أما الاسراف في المحافظة والأنانية في تحديد أنشطة الطفل فإنهما يقللا من فرص الاستقلال والاعتماد على النفس للطفل بالرغم من أنها من أهم عناصر تنمية الابداع لدى الأطفال.

٧- أنماط تدريب الأطفال:

أن اتباع الأسلوب الديمقراطى فى تدريب الطفل واعطائه الحرية فى اختيار النشاط الذى يناسبه يبعث فى الأطفال التفاؤل ويساعدهم على الابدع والتجديد أما إذا كانت أنماط التدريب تعتمد على التسلط

فإنها تقتل الروح الابداعية في الطفل سواء كان ذلك في المنزل أو في المدرسة.

٨- اتاحة القرص لاكتساب المعرفة:

لا ينشأ الابداع في فراغ وإنما تزداد فرص ظهوره وتنميته كلما زادت كمية المعلومات التي يكتشفها الطفل لأن هذه المعلومات تعتبر من أهم الأسس التي يمكن أن ينبني عليها التفكير الابداعي وقد ذكر بولاسكي Pulaski (١٩٧٤) أنه ينبغي على الأطفال أن يتعرفوا على المعلومات التي تساعدهم على التحليل.

انخفاض درجة الابداع عند الفرد:

قام ليمان Lehman (١٩٥٣) بنشر منحنيات لنمو الابداع لدى عدد ٢٠٤ مخترع و ٢٤٤ عالم كيمياء، ٢٤١ فيلسوف، ٥٣ فنان معمارى، وفنان موسيقى وقد استخلص من هذه المنحنيات أنه بالرغم من تماثل منحنيات الابداع لدى الفئات التى مثلت عينة بحثه الا أنهم يختلفون فى مراحل هبوط الابداع وقد كانت الأعمال التى يهبط عندها الابداع والقدرة على القيادة فى المجالات الاقتصادية والإدارية والسياسية تنحصر فيما بين ٤٠ و ٧٥ سنة. وقد أوضح تورانس (١٩٦٥) أن الابداع لدى الأطفال يهبط عند أعمار ٤ سنوات وستة ونصف وتسع سنوات وأن القدرات الابداعية للأطفال يمكن أن تنخفض أيضاً إذا كان الطفل غير مطمئن وغير آمن واذا كان لا يثق فى قدراته ويحدث ذلك عند أعمار ٣ سنوات و ٢٠ سنوات و ٢٠ سنوات و ٢٠ سنة.

ويمكن للمربين وأولياء الأمور مراعاة الفترات التي يكون فيها الطفل مهيأ ومستعداً للنمو الابداعي حتى يمكنهم توفير المناخ الملائم

من النه رحي ربيا عنفاقال عبدلمت الله عبد المعالي المعالية المعالية المعالية المعالية المعالية المعالية المعالية عداسة وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الأهذاف المعرفية المعالية عداسة والسطة اختبارات التحصيل الدراسي تقيس بعض جوانب المعالية عداسة منا

بواسطة اختبارات التحصيل الدراسي نفيس بعض جوالب المراسي القدرة على حل المشكلات وما يتبعها من خطوات. المسكنا و اعبالا

ان العلاقة بين الابداع والتحصيل الدراسي قد بحثت بوسطة العديد المنظمة المنظمة

وفي سنة ١٩٦٩ نشر توزائل عَنْقَالِمَا تَعَلِيمُ جَنَّا لَمُ الشَّعَةُ الْمُعَلِّمُ السَّمِ اللَّهُ السَّمِ اللّ مَا اللَّهُ عَلَيْهُ اللَّهُ اللَّهُ إِنَّا اللَّهُ اللَّا اللَّهُ اللَّا اللَّهُ اللَّهُ اللَّا اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللَّهُ اللّل مَا يَعْمَارُ ٢٦ و عَيْمَارُ ٢٦) وَيَعْمِ الْمُعْمَالِ وَالْهِ كُولُ الْمُعْمَالِ وَالْهِ كُولُولُ الْمُعْمِدِهُ عَنْدِيمِهِ الإختيارات التي أعدها للقياس، حيث طيق على افراد هذه الهينة بعض و الاجتماعي للاسرة والتفكير الإيداعي المجتمع على مأريفاً وقبيل عقو وهو معامل دال احتمانيا عند من دوق الدلالة المرابعة وتتبع تورانس أفراد هذه العينة في التحصيل الراسي بالصفوف الدراسية المختلفة وقام بدراسة بعض المتغيرات التي تسهم في التنبؤ بِالْتَقْكَيْرِ ٱلْأَبْدَاعِي لِلطَّلَابِ (وقد السخلص من هذه الدَّرَالْيَة أَنَ الأَلْكَافِي الْمُعْمِيل الدراسي يعد أحد المتعدر أد المتعدر أد المتعدر الدراسي يعد أحد المتعلق ومن تم أوصنى تورانس أن لتكون منتاليس التفكير الابداها موضع إغتبدان بالولايات المدعدة الأمر يكية موقائلا ومواعملا حاكلك فالمخفذة ويأريانا جالمرقة كموجا المهين أالإنكر بالإلك المنظمة المالين وعي المنافقة احضائيا بين التضعيلة التراسل فتي نبادة غار المنيامة والمعكرين الابدادة (٢٧١١) وعبد العليم محمود (١٩٨٠) ويعرض تميينانا الملين الالبال

و قد يرجع السبب في ذلك إلى أن الأهداف المعرفية التي تقاس بواسطة اختبارات التحصيل الدراسي تقيس بعض جوانب الابداع مثل القدرة على حل المشكلات وما يتبعها من خطوات.

وقد يرجع السبب أيضاً فى وجود العلاقة بين قدرات التلاميذ الابداعية كما تقيسها اختبارات الابداع إلى تأثر هذه الاخببارات فى محتوياتها بالمعلومات والمعارف التى تقدمها المدرسة حيث أن التحصيل الدراسى يستخدم كمحك اقياس بعض اختبارات الابداع.

الابداع والمستوى الاجتماعي الاقتصادى:

أكدت دراسة الينجر Elinger (1978) التى أجراها على 204 طفلا طبق عليهم اختبار تورانس للتفكير الابتكارى ومقياس للمستوى الاجتماعى. أن هناك ارتباطا موجباً ذو دلالة احصائية بين المستوى الاجتماعى للأسرة والتفكير الابداعى للأبناء حيث كان معامل الارتباط 20,0 وهو معامل دال احصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية .00,0

وقد أجرى ياماموتو Yammaoto (١٩٦٥) بحثا على عينة مكونة من ٢٧ تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ٣١ فصلاً دراسياً في عشر مدارس عامة في إحدى المدن الصناعية بولاية أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية وقد أظهرت هذه الولاية أن هناك علاقة جوهرية موجبة بين التفكير الابداعي للتلاميذ والمستوى الاجتماعي الاقتصادي لأسرهم، هذا وقد بينت دراسات كل من سيد صبحي (١٩٨١) وعبد الحليم محمود (١٩٨١) ومرزوق عبد الحميد (١٩٨١)

ومحمود عبد الحليم منسى (١٩٨١) أن هناك علاقة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة التفكير الابداعي للأبناء.

ومن ثم يمكن القول بأن ارتفاع المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة يتيح فرصاً أكبر للأبناء تساعدهم على الابداع.

الابداع والذكاء:

لقد دار الجدل بين علماء النفس لفترة طويلة عن علاقة الابداع بالذكاء وكان الذكاء يعنى القدرات العقلية والفروق الفردية فيما بين الأفراد، وهذا المفهوم الخاص بالذكاء لا يستطيع التنبؤ بقدرات بعض المبدعين مثل انشتين، ويتهوفن، فبعض وجهات النظر تؤكد على أنه يمكن الاستدلال على القدرات الابداعية باختبارات الذكاء أو أن الابداع يمكن الاستدلال عليه باختبارات الذكاء أو أن الابداع هو القدرات العقلية التي يتضمنها الذكاء، ووجهات نظر أخرى ترى أن الابداع هو قدرة خاصة مستقلة تماماً عن قدرات الذكاء فقد عرف ترمان Terman خاصة مستقلة تماماً عن قدرات الذكاء فقد عرف ترمان .

وقد استمر هذا الاعتقاد سائدا حتى أعلن جيلفورد Gukford وقد استمر هذا الاعتقاد سائدا حتى أعلن جيلفورد (١٩٥٠) أن الابداع والذكاء مختلفان ودعا الباحثين إلى تصميم بحوث علمية لتحديد طبيعة التفكير الابداعي ولكن ذكر هانت Hunt (١٩٦١) أن الذكاء والأصالة Originality مترادفان وأوضح أن عمل عناصر أصيلة واكتشافها هو أحد وظائف الذكاء.

وقد أيد كرويل Cropley (١٩٦٦) هانت في مفهومه للابداع إلا أن رو Roe (١٩٥٢) قامت بدراسة على الأطفال ذوى القدرات الخاصة والتفكير الانتاجي Productive ولكنها لم تستخدم لفظ الابداع في

كتاباتها وكانت بحوثها على عينات صغيرة من العلماء الذكور متوسطى العمر، وخريجى الجامعة العاديون من الذكور أيضا ثم قصمت هذه العينات إلى مجموعتين متجانستين حيث قسمت أفراد العينة إلى أزواج متماثلة طبقاً لمجالات التخصص وقد أجرت مقابلات لأفراد هاتين المجموعتين وسجلت تاريخ حياة كل منهم وطبقت عليهم اختبارات الذكاء والشخصية وقد أظهرت هذه الدراسة أن بعض العلماء قد حصلوا على درجات عالية في الاختبارات اللفظية والحسابية والقدرات الخاصة ولكن حصل البعض الآخر على درجات مساوية أو تقل عن متوسط درجات عينة خريجي الجامعات.

وقد أظهرت دراسة رو (١٩٥٣) أن العلماء لديهم دوافع قوية للانجاز في المواقف التي تدعو للاستقلالية في الفكر أو العمل على عكس الأفراد من خريجي الجامعات فإنهم لا ينجزون إلا من أجل المسايرة.

ويؤخذ على دراسات رو أنها لم تستخدم مجموعات ضابطة ملائمة في بحوثها مما أدى إلى عدم الاعتقاد أن الاستقلالية التي تميز بها عدد من العلماء في عينات بحوثها هي خاصية من خصائص العلماء المبدعين بغض النظر عن انجازاتهم وأنها ليست راجعة لانتاجهم في مجال التخصص.

هذا وقد أكد تايلور Taylor (1909) على أن الابداع مستقل تماما عن الذكاء أما ماكينون فقد أجرى عدة دراسات من سنة 1977 إلى سنة 197۷ لتكملة ما قامت به رو من بحوث في هذا المجال وقد قارن من خلال هذه الدراسات بين ٣ مجموعات من المهندسين المعماريين

المبدعين والمهندسين المعماريين العاديين وتوصل إلى أن المهندسين المبدعين يتميزون بالفكر الحر ويميلون إلى الاكتفاء الذاتى أكثر من زملائهم العاديين. وقد أوضح ماكينون أنه يوجد حد أدنى لمستوى الذكاء اللازم لظهور الابداع وقد بينت هذه الدراسات أن اختبارات الذكاء وحدها ليست فعالة في تحديد الأشخاص ذو القدرة على انتاج الأشياء المبدعة والذي يتميز بالجدة.

الابداع وسمات الشخصية:

يذكر عبد السلام عبد الغفار (١٩٦٥) أنه يوجد تناقض أحيانا بين الصفات التي تتصف بها شخصية المبدع إلا أن العديد من الدراسات قد أجريت لتحديد الصفات الشخصية والمرجعية التي تميز الأفراد المبدعين أو التي ترتبط بالتفكير الابداعي للأفراد فقد بينت دراسة جيلفورد (١٩٥٧) أنه توجد علاقات ضئيلة بين القدرات الإبداعية للأفراد وسماتهم الشخصية كما أكد هذه العلاقة أيضا كل من كاتل وبوتشر Cattell and Butcher (١٩٧٠).

وقد أظهرت تتائج عدد من البحوث العربية ارتباط بعض السمات الشخصية والانفعالية بمتغيرات التفكير الابداعي مثل دراسات حسن أحمد عيسي (١٩٦٨) ودراسة ناهد رمزي (١٩٧١) وعبد الحليم محمود السيد (١٩٧١) وكل من مصطفى سويف، عبد الحليم محمود (١٩٧٠) وأحمد شعبان (١٩٨١)، ومحمود عبد الحليم منسى (١٩٨١).

ويمكن استخلاص أهم السمات الشخصية التي تميز الأفراد المبدعين فيما يلي:

١ - الاستقلال

- ٢- الانطواء
- ٣- الثقة بالنفس
- ٤- الميل للمغامرة
 - ٥- سعة الخيال
- ٦- الاهتمامات المتنوعة
 - ٧- السيطرة
 - ٨- تقبل الذات
- 9- الاعتماد على النفس
 - ١٠ الثبات الانفعالي
 - ١١ قوة التوتر الدافعي

الابداع لدى تلاميذ المدارس:

يفضل المعلم التلاميذ الأكثر ذكاءا على التلاميذ الأكثر قدرة على التفكير الابداعي لعدة أسباب أهمها مايلي:

- ١ أن التلاميذ مرتفعي القدرة على الابداعية يعتقدون أنهم أفضل من زملائهم.
- ٢- أن التلاميذ مرتفعى القدرة على الابداعية يتميزون بالعصبية والاضطراب.
- ٣- أنه توجد صعوبة لدى المعلمين في ضبط سلوك التلاميذ مرتفعى
 القدرة الابداعية.
 - ٤- أن التلاميذ مرتفعي القدرة الابداعية أقل تعاونا من زملائهم.

- ان التلاميذ مرتفعى القدرة الابداعية غير مسايرين لنظام المعلم في
 التدريس.
- ٦- أن التلاميذ مرتفعى الذكاء يتميزون بالصبر والرضا والمسالمة
 والتعاون ويتميزون بمسايرة المعلم في الحصص المدرسية.

ولكن ينبغى على المعلم الذى يرغب فى رعاية القدرات الابداعية لتلاميذه وينميها أن يعرف كيف يميز بين السلوك الذى يسبب اضطرابا فى الفصل المدرسنى من أجل الازعاج فقط وبين السلوك الذى ينتج أفكارا جديدة ويؤدى إلى ابتكار حلول للمشكلات التى يتعرض لها التلاميذ.

ففى دراسة أجريت بواسطة جيمس واليتون ودونالد وتايلور, Dorth ففى شمال كارولينا Elliton, McDonald and Taylor (1968) في شمال كارولينا Carolina بالولايات المتحدة الأمريكية على عدد كبير من المدرسين في المدارس الثانوية حيث تم تدريبهم على ملاحظة التلاميذ وترتيبهم في ضوء خصائص النمو في مرحلة المراهقة لديهم والتي يمكن أن تتنبأ بقدراتهم الابداعية.

وكانت هذه الدراسة مسحية تتبعية وقد أظهرت أن بعض المعلمين قد خلطوا بين المؤثرات الابداعية وبين الجوانب السلوكية للتلاميذ التى يفضلها المعلمون في سلوك طلابهم وبالرغم من ذلك فإن الدرجات المدرسية التي قدرها المعلمون لطلابهم كانت ترتبط بالمؤشرات الحقيقية للابداع أكثر من ارباطها بالتقديرات الخاصة التي حاولوا استخدامها.

تتمية الابداع لدى تلاميذ المدارس:

ان تنمية التفكير من خلال برامج التعليم المدرسي يمكن أن يتحقق

إذا تم توفير الامكانات والوسائل التي تتيح للتلاميذ فرص التفكير المنطلق بدلا من تدريس المقررات الجامدة .

ويمكن للمعلم أن يحقق هدف تنمية الايداع لدى تلاميذه من خلال التدريس عن طريق مجموعات المناقشة الحرة أو اتباع طرق التدريس غير التقليدية التى تتيح للتلاميذ فرص النشاط الحر الذى يساعد على اظهار القدرات الابداعية للتلاميذ.

وقد قام اسبولدنج Spaulding (۱۹۲۳) ببحث على عينة مكونة من تلاميذ ۲۱ فصلا دراسيا من تلاميذ الصفين الرابع والسادس الابتدائى في عشرة مدارس مختلفة وقد قام بتسجيل التفاعل بين التلاميذ والمعلمين داخل كل فصل وقد أظهرت هذه الدراسة أنه يوجد نمِطين من التدريس لا يساعدان على تنمية المرونة والأصالة (وهما يعدان أساسيان في الابداع) لدى التلاميذ وهذان النمطان هما:

١- توفير الخبرات ذات المستوى الصعب التي تمكن المعلم من ضبط
 التلاميذ عن طريق التأنيب واللوم.

٢ ميل المعلمين للاستجابة للعوامل الانتقالية والاجتماعية للتلاميذ
 أكثر من استجابتهم للأداء المعرفى.

وقد قام بيرنس Parnes (1977) بتجربة ترك فيها لتلاميذ المدرسة الثانوية اختيار أسلوب حل المشكلات الابداعية أما بطريقة مباشرة أو بمساعدة أحد المعلمين Instructors أو بواسطة التعليم الذاتى (البرنامجي) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أفضل طريقة لمساعدة التلاميذ على الأداء الابداعي هي طريقة حل المشكلات بمساعدة أحد المعلمين حيث كان التلاميذ يميلون أكثر لدراسة المقرر الدراسي مع

المعلم يليهم فى ذلك التلاميذ الذين حاولوا تعلم حل مثل هذه المشكلات عن طريق التعليم البرنامجى وكان أقل التلاميذ قدرة على الأداء الابداعى هم الذين حاولوا حل المشكلات مباشرة دون أى نوع من أنواع المساعدة.

ويذكر تورانس (١٩٦٤) أن المعلمين الذين يشجعون تلاميذهم على التفكير الابداعي يواجهون عددا من المشكلات يمكن ايجازها فيما يلي:

- ١ يمكن أن يفترض التلاميذ المبدعين حلولا غير متوقعة للمسائل التى يقدمها المعلم في الفصل مما يجعل المعلم غير قادر على متابعة هذه الحلول.
- ٢- يحاول المعلمون بشدة أن يقدموا حلولا كثيرة للمشكلات التى يقدمونها فى المدرسة حتى يقنعوا تلاميذهم ذوى القدرة المرتفعة على التفكير الابداعى.
- ٣- قد يدرك التلاميذ المبدعون علاقات ومعان قد يغفلها المعلمين عند
 تقديم موضوع الدروس أو قد يغفلها الخبراء (من مؤلفى الكتب المدرسية) في مجال التخصص.
- ٤- قد يشعر المعلمون بالذنب عند السماح للتلاميذ بالتخمين أو تشجيعهم على ذلك.
- صغط الوقت بالنسبة لمحتويات المقررات الدراسية قد لا يسمح للمعلم بأن يتقبل كل أسئلة التلاميذ التي يرغبون في طرحها عليه.
 - ٦- قد يطح التلاميذ أسئلة لا يستطيع المعلمون الاجابة عنها.
- ٧- في بعض الأحيان يجد المعلم أنه من الضرورى عليه أن يجعل

التلاميذ مسايرين له في الفصل حتى يتمكن من تعليمهم بعض الخبرات الضرورية .

هذا وقد لخص كل من ماجون وجاريسون Magoon and Garrison هذا وقد لخص كل من ماجون وجاريسون ١٩٧٦) أهم هذه الوسائل فيما يلى:

- ١ توفير البيئة الغنية بالمثيرات والتي تساعد على تشجيع الابداع
 وتساعد على نموه .
- ٢- استخدام طرق التدريس والوسائل التعليمية الملائمة والتى تساعد التلاميذ على التفكير الابتكارى لأن عدم استخدام مثل هذ الطرق وتلك الوسائل قد يؤدي إلى هبوط فى القدرات الابداعية للتلاميذ.
- ٣- مراعاة الفروق الفردية أثناء التدريس وليس المقصود من ذلك هو وضع برنامج دراسى لكل تلميذ وإنما تقسيم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة متجانسة من حيث الميول والحاجات وهذا بدوره يساعده على تنمية الابداع لديهم.
- ٤- ينبغى على المعلم أن يأخذ في اعتباره جهود التلاميذ عندما يحدد
 الأدوار داخل الفصل ويوزع النشاطات.
- ٥- اعطاء اهتمام خاص لذوى القدرة العالية على الابداع وذلك أثناء
 تطبيق وتصحيح الاختبارات المدرسية بحيث تكون هناك مرونة
 كافية لمراعاة اختلاف خلفيات التلاميذ الاجتماعية والثقافية.
- ٦- ألا يقتصر المعلم على استخدام اختبار واحد لتقرير قدرات التلاميذ
 العقلية ويجب أن يكون تشخيص وتقويم مثل هذه القدرات على
 نطاق واسع بقدر الامكان.

- ٧- أن يتدرب المعلم على استخدام الاختبارات المقننة التي سيستخدمها في الفصل وعليه اتباع شروط تطبيقها وتعليماتها وإذا كانت اجابات الاختبار المعطاة غير مسايرة لاستجابات التلاميذ فعلى المعلم أن يكون مرن في تقدير الدرجات.
- ٨- قد يقوم معلم المرحلة الأولى بقراءة قصة فى الفصل دون أن يصل إلى نهايتها ويطلب من الأطفال بعد أن يقسمهم إلى مجموعات دسغيرة أن يضعوا نهاية لهذه القصة وبعد ذلك يقرأ لهم نهاية القصة كما حددها المؤلف.

التفكير الابداعي والعصف (التطلق) الذهنى:

Creative Thinking and Brianstorming

ان استعداد الفرد لتناول الأفكار التي تحظى باهتمامه يعد عاملا هاماً من عوامل لابداع فالفرد الذي يفكر تفكيرا ابداعيا يكون أقل كفا عن تناول الأفكار من الأفراد الأقل قدرة على التفكير الابداعي والعصف الذهني هو طريقة الجماعة في مواجهة المشكلات بحيث تؤدي إلى زيادة استعداد كل فرد لمواجهة المشكلة وتتكون كل مجموعة من مجموعات العصف الفعلى عادة من الي ١٠ أفراد وفيها يتم تشجيع الأفراد على ألا يصدروا أحكامهم على الأفكار والجهود التي يبذلونها حتى يتعلم كل منهم على حدة بحماس يجعل أفكارهم تومض للآخرين.

وفى هذه الطريقة لا يوجد أى نوع من أنواع التقويم ولذلك كان التركيز فيها على الأفكار الناتجة وليس على الدفاع عنها أو نقدها.

ومن أهم ما يوجه لهذه الطريقة من نقد أنها ضحلة وغير واضحة لانتاج أفكار أصلية.

وأن الدراسات التي أجريت بخصوص العصف العقلى غير كافية لتوضيح شروط الطريقة التي تؤدى إلى انتاج أفكار أصلية.

وعموما فإن دور المعلم ف يتنمية القدرات الابداعية للتلاميذ لا يقتصر عن اتباع الأساليب سالفة الذكر فحسب وإنما عليه مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وتهيئة الجو الدراسي المناسب في الفصل.

ويمكن تقديم بعض المقترحات التربوية المفيدة للمعلمين والمعلمات والتي تسهم في تحقيق أهداف التربية التي تؤكد على أهمية تنمية الابداع عند التلاميذ من خلال دراسة المناهج المدرسية المختلفة.

بالرغم من أن العلاقة بين الابداع والتدريب في مواقف الحياة العادية مازالت موضع جدال فإنه يبدو من المفيد مراعاة اقتراحات تورانس (١٩٦٢) في تحسين جو الفصل المدرسي ليساعد على تنمية التفكير الابتكاري عند الأطفال وهذه الاقتراحات هي:

- 1- ينبغى على المعلم أن يعرف المقصود بالابداع وهذا يعنى أن يعرف المعلم تعريفات الابداع وأمثلة الأفكار الابداعية واختبارات الاحمالة والطلاقة والمرونة والتفاصيل والتفكير المنطلق Divergent والتفكير المحدود Convergent واستخدام هذه المعلومات بقدر الامكان، وينبغى عليه أن يكافىء الطفل على تعبيره بفكرة جديدة أو مواقف ابتكارية باستخدام أساليب التعزيز المناسبة.
- ٢- ينبغى على المعلم أن يشجع استخدام الطفل للأشياء
 والموضوعات والأفكار بطرق جديدة وأن يختبر هذه الأفكار
 بطريقة منتظمة.

- ٣- لا ينبغى على المعلم أن يحاول اجبار الطفل أو الطفلة على استخدام
 الأسلوب الذي يتبعه في حل المشكلات.
- ٤ ينبغى على المعلم أن يقدم نموذجا للتفتح العقلى Open-mindedness
 في المجالات المناسبة.
- مكن أن يستعرض المعلم الحلول الجديد عندما يقوم بالتعليق على
 استجابة الطفل أو الطفلة بعد حل مسألة ما أو مشكلة معينة.
- ٦- يمكن تدريب التلاميذ على أسلوب حل المشكلات من خلال دراسة
 الموضوعات التى يتضمنها المنهج الدراسى.
- ٧- ينيغى على المعلم أن يخلق المواقف التى تستثير الابداع عند
 الأطفال كأن يتحدث عن الأفكار الجزئية أو التى تبدو متناقضة وأن
 بعطى أسئلة مفتوحة.
- ٨- ينبغى على المعلم أن يتأكد من أن اطلاع الأطفال على مبتكرات
 الأدباء والفنانين والعلماء لا تقال من تقديرهم لمبتكراتهم الخاصة.
- 9- ينبغى تشجيع الأطفال على الاحتفاظ بأفكارهم عن طريق تسجيلها فى يومياتهم أو فى كراسات خاصة بهم أو فى بطاقات الأفكار أو فى أى شىء من هذا القبيل.
- ١٠ ينبغى على المعلم التأكد من أن قدرة الطفل الابداعية مشمولة بتشجيعه على تطبيق أفكاره الابداعية في المواقف المختلفة.
- ۱۱ ينبغى على المعلم عدم تشجيع الطفل على التقدير السالب لنفسه كان يقول أننى غير مبدع أو أننى لن أفعل شيء يختلف مطلقا عن الأشياء العادية . وفي هذه الحالة ينبغى على المعلم أن يجعل أطفاله

يتوقفون عن عمل تقويمات سالبة لأنفسهم وأن يتعلموا أن يقولوا لأنفسهم أنا لدى أفكار أصيلة، أننى لن أتضايق من أفكار الآخرين.

ويذكر ميشنبوم Meichenbaum (١٩٧٥) أنه يمكن للمعلم أن يزيد من الابداع عند تلاميذه .

ويمكن للتلاميذ أن يتعلموا الاستجابة عن مواقف معينة بأساليب مختلفة. هذه الحقيقة لها تطبيقات في تنمية الابداع والتقليل من القلق والمساعدة على تحقيق الذات وباختصار فإن المعلمين في حاجة إلى التدريب على تطويع سلوك التلاميذ ليكون سلوكا ابداعياً. وكذلك عليه أن يسهم في تهيئة البيئة environment بالمثيرات الصالحة لتنمية الابداع عند التلاميذ.

ولأن التلاميذ المبدعين يمكن أن يكونوا منعزلين فإنه على المعلمين فهم طبيعتهم فهما خاصاً حتى يكون آدائهم فعالاً في المدرسة.

وعلى المعلمين والمربين أن يسألوا أنفسهم الأسئلة التالية كيف تؤثر خبرات الأطفال الصغار على قدراتهم الابداعية؟

كيف يمكن تشجيع جهود التلاميذ الابداعية وكيف نعد أطفالنا لدراسة البرامج الجديدة المطورة والتي أعدت لأطفال الصفوف العليا من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ولتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي والتي صممت لتنمية التفكير الناقد والتفكير الابداعي والقدرات الاستدلالية.

وقد كان التركيز على نمو الذكاء إلى جانب التحصيل الدراسى في هذه المرحلة دون الاهتمام بقدرات الأطفال. ولكن تهتم مدرسة التعليم الأساسى بابداع التلاميذ. وللأسرة دور هام في تنمية الابداع عند

الأطفال وتنمية مهارات التفكير الابداعى لهم فى المدرسة والمنزل. وللأسرة دور هام فى تنمية الابداع عند الأبناء فعندما يكون الآباء مثقفون فإنهم يوفرون لأبنائهم فرص الخبرات الناجحة التى تنمى التسفكير الابداعى عند هؤلاء الأبناء وتنمى فيهم القدرة على حل المشكلات ويجعلان الأطفال قادرون ومستعدون لمواجهة مشكات المستقبل. وقد أظهرت البحوث أن معظم الأطفال لديهم القدرة على التفكير الابداعى بدرجات متفاوتة. هذه القدرات يمكن ملاحظتها بسهولة عند الأطفال وكذلك يمكن قياسها.

ويذكر ريزوللى Reuzuli (١٩٧٣) ان «الابداع شائع بين الأطفال الصغار بدرجة كبيرة ولكنه نادر عند الراشدين».

ولسوء الحظ فإن سلوكنا الابداعي يواجه دائماً باحباطات من المحيطين كان يقال للطفل الذي يسلك سلوكاً ابداعياً افعل هذا الشيء بطريقة صحيحة ... أو هذا خطأ وينبغي عليك أن تعرف أكث ... ويمكن تقويم مفهوم بسيط بحيث يتعرف على عملية تركيب أشياء موجودة أو تحويلها إلى شيء جديد سواء كان في شكل فكرة، أو انتاج موجودة أو تحويلها إلى شيء جديد سواء كان في شكل فكرة، أو انتاج التالية للابداع:

١- الطلاقة. ٢- المرونة.

٧- الأصالة. ٤- اتفاصيل.

وقد عرف ويليامز Williams (١٩٧٢) هذه الجوانب على النحو التالي.

١- الطلاقة: هي القدرة على انتاج عدد كبير من الأفكار أو الأسئلة.

٢- المرونة: هي القدرة على انتاج عدد متنوع من الأفكار للتحول
 من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر.

"- الأصالة: هي القدرة على التفكير بطريقة جديدة أو القدرة على التعبير الفريد والقدرة على انتاج الأفكار الماهرة أكثر من الأفكار الشائعة والواضحة.

3- التفاصيل: هي القدرة على اضافة تفاصيل غزيرة على فكرة أو انتاج لأنه من المفيد فهم المستويات التفكيرية المختلفة التي يمكن تشجيعها عند الأطفال. وقد أثبت جيلفورد (1967 Guilford) بعد اجراء بحث مكثف في قدرات حل المشكلات وعمليات التفكير أن هناك هرما لقدرات التفكير من الأقل إلى الأعلى على النحو التالى:

ا ـ المعرفة Congnition - ١

عملية أن يصبح الفرد واع ومدرك ومميز وفاهم للمعلومات:

١ - الوعى. ٢ - الادراك.

٧- التمييز. ٤- الفهم.

٢- الذاكرة Memory:

عملية ادخال البيانات واخراجها مرة أخرى . والقدرة على استدعاء الملومات التي تم تعلمها .

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ۱-إبراهيم أبو لغد، لويس كامل مليكة (١٩٥٩): البحث الاجتماعي: هناهجه وأدواته. سرس الليان: مركز التربية الاساسية في العالم العربي.
- ٢-أحمد زكى صالح (١٩٦٧): علم النفس في الإدارة والصناعة: القاهرة: دار
 النهضة العربية.
- ٣-أنيت حاريت: فن المقابلة: مبادئه وطرقه، ترجمة لجنة من المعهد العالى للخدسة الاحتماعية بالإسكندرية (د.ت).
- ٤ جابر عبد الحميد جابر، يوسف محمود الشيخ (١٩٦٨): علم النفس الصناعى:
 القاهرة: دار النهضة العربية.
- ٥-صلاح مخيمر، عبده ميخائيل رزق (١٩٦٨): سيكلوجية الشخصية: القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٦-فان دالين (١٩٧٩): مناهج البحث في التربية وعلم النفس: ترجمة محمد نبيل
 نوفل وآخرون. إشراف سيد أحمد عثمان. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٧- محمد عثمان نجاتى (١٩٦٤): علم النفس الصناعى: القاهرة: دار النهضة العربية.
- ٨-ولتر فاندليك بنجهام، بروس فيكتورمور (١٩٦١): سيكلوجية المقابلة. ترجمة فاروق عبد القادر عزت محمد إسماعيل. مراجعة: مختار حمزة. القاهرة: دار النهضة العربية.

ثانيًا: المواجع الأجنبية:

- 9- Agorwal, D.P 'The Predictive Validity of the Interview in the selection of Pupils', Guidance Review, 1956, 3,13, 17.
- 10- Agyle, M. Social Interaction, London: Methuen, 1969.
- 11- Binghem, W. And B.V.Moore How to Interview, New York; Harper & Brothers, 1941.
- 12- Cannell, C.F. and R.L kahn "The collection of data by Inerviewing", in L.festinger and D. Katz, (eds) Research Methods in the Behavioral Science, New york: Holt, 1953, pp. 327-380.
- Cannell, C.F. and R.L. Kahn: "Interviewing, In G. Lindzeg and E. Aronson, (Eds.) The Handbook of Social Psychology, 2nd.ed. Vo.1.2. Reading, Massachusetts: Addison Wsley, 1968, pp. 526 595.
- 14- Carl Smith, J.M.Ellsworth, P.C. & Aronson, E., Methods of Research in Social Psychology, Reading, Massachusetts: Addison 15- Wesley Pub, Comp, 1976.
- 16- Charters, W.W. "The Discovery of Executive talent", Annual Convention Series, American Management Association 1927, 69, pp. 10 - 13.
- 17- Dorcus, R.M. and Jones, M.H. Handbook of Employee Selection, New York: Mc Graw-Hill, Book Comp, Inc., 1950.
- 18- Down, C. and Wil Linkugel: A Content Analysis of Twenty Selection Interviews, Annual Conference of the International Communication Association, Phoenix, Ariz, April, 1973, p. 3.

- 19- Fisher, J. Epstein, L.J. and Harris, M.R. Validity of the psychiatric Interview, Archeell, Psychiat, 1967, 17, 744 750,
- 20- Gordon, R., Interviewing: Strategy, Techniques, and Tactics Homewood, 11: Dorsey, 1969.
- 21- Goyer, R.: W.C. Redding and J. Rickey, Interviewing: Rrinciples and Techniques, Dubuque, Towa: Brown, 1968.
- 22- Hovland, G. L. and E.F Wonderlic, "Prediction of success from Standardized Interview" J. of Applied Psychology, 1939, 23, 537 - 546.
- 23- Hunt, W.A. "An Investigation of Naval Neuro-Psychiatric Screening procedures", In H. Guetzkow (Ed.), Group, Leadership and men, Pittsburgh: Carnegie Press, 1951, pp. 345-356.
- 24- Hunt, W.A. "A Rationale for Psychiatric Selection, American Psychologist, 1955, 10, 199 - 204.
- 25- Kahn, R.L. and Cannell, C.F. The Dynamics of Interviewing.

 New York: John Wiley and Sons, Inc., 1957.
- 26- Kephart, N.C. The Employment Interview In Industry, New York: Mc Graw - Hill Book Comp., Inc., 1952.
- 27- Lindgren, H.C. & Byrne, D. Psychology: an Introduction to a Behavioral Science, New York: John Wiley & Sons, Inc., 1971, (third Edition).
- 28- Moss, J.B. "Patterned Scaled Expectation Interview: Reliability Studies on a new Texhnique" J. of Applies Psychol., 1965, 49, 431 433.

- 29- Mayfield, E.C. "The Selection Interview: A Re-evaluation of Published Research", Personnel Psychology, 1964, 17, 239 -260.
- 30- Mayfield, E.C. and Carlson, R.E. "Selection Interview decisions
 : First Results from a long term Research Project "Personnel Psychology, 1966, 19, 41 59.
- 31- Munn, N.L., Fornald, L.D.& Fernald, P.S. Introduction to Psychology, Boston: Houghton Mifflin Comp., 1969.
- 32- Newman, S.H., Bobbitt, J.M, and Cameron, D.C. "The Reliability of The Interview method in and officer Candidate evaluation Program, American Psychol, 1946, 1, 103 109.
- 33- Sarason, T.C. Abnormal Psychology: The Problem of maladative Behavior, New York: Merdith Corporation, 1972.
- 34- Seashore, S.E. "Psychology in Industry Employment Methods", In J.S. Gray (Ed.), Psychology Applied to Human Affairs, New York: Mc Graw Hill Comp. Inc, 1954.
- 35- Spriegel, W.R. Schulz, E. and Spriegel, W.B. Elements of Supervision, New York: John Wiley & Son, Inc., 1957.
- 36- Tubbs, S.L. & Moss, S.: Human Communication: An Interpersonal Perspective, New York: Random House, Inc., 1974.
- 37- Webster, E.C. Decision Making in the Employment Interview Montreal: Industrial Relations Centre, Mc Gillu, 1964.

المحتويات

الصفحة	الموضــــوع	
٣	علم النفس موضوعه - نشأته	الفصل الأول:
74	مدارس علم النفس	الفصل الثاني:
00	مناهج البحث في علم النفس	الفصل الثالث:
141	التعليم	الفصل الرابع:
170	النمو النفسي	القصل الشامس:
۱۸۳	الشخصية	القصل السادس:
770	الانجاهات	القصل السابع:
137	توافق المعلم وأثره في التلاميذ	الفصل الثامن:
	المقابلة كوسيلة لجمع البيانات وأنتقاء	الفصل التاسع:
771	الأفــــراد	•
410	الميول	الفصل العاشر:
450	العمليات المعرفية	الفصل الحادى عشر:
444	التوجيه التربوى والمهنى	الفصل الثاني عشر:
	تنمية المهارات النفسية والاجتماعية	الفصل الثالث عشر:
٤٠٩	للأطفال والمراهقين	
133	الابداع ووسائل تنميته	الفصل الرابع عشر:

